



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia – FACE
Programa de Pós-Graduação em Economia
Mestrado Profissional em Economia do Setor Público

**ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DAS QUALIDADES DE COTAS PARA NEGROS
NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

IONETE EUNICE DE ARAÚJO

Brasília-DF

Julho/2013

IONETE EUNICE DE ARAÚJO

**ANÁLISE SÓCIOECONOMICA DAS QUALIDADES DE COTAS PARA NEGROS NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Economia do Setor Público.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Amorim Loureiro.

Brasília-DF

Julho/2013

**ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DAS QUALIDADES DE COTAS PARA NEGRO NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por

Prof. Dr^o Paulo Roberto Amorim Loureiro (Departamento de Economia/UnB)

Orientador

Professora Dra. Danielle Sandi (Departamento de Administração/UnB)

Membro Interno

Professor Dr^o André Serrano (Departamento de Administração/UnB)

Membro Externo

Professor Dr^o Roberto Góes Ellery Júnior (Departamento de Economia/UnB)

Membro Suplente

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1010091.

Araújo, Ionete Eunice de.
A663a Análise socioeconômica das qualidades de cotas para
negros na Universidade de Brasília / Ionete Eunice
de Araújo. -- 2013.
130 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia,
Programa de Pós-Graduação em Economia, Mestrado Profissional
em Economia do Setor Público, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Paulo Roberto Amorim Loureiro.

1. Universidade de Brasília - Programas de ação afirmativa
- Aspectos econômicos - Aspectos sociais. 2. Ensino superior -
Programas de ação afirmativa - Negros. I. Loureiro, Paulo
Roberto Amorim. II. Título.

CDU 378.014

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília, pelo apoio e incentivo aos servidores técnico-administrativos, proporcionando oportunidades de crescimento e valorização da carreira técnica da UnB.

Ao Departamento de Economia da UnB, precisamente à equipe do Mestrado Profissional em Economia do Setor Público, por ter estendido o seu apreço, ideias, ensinamentos, empenho, dedicação e apoio em prol do conhecimento, educação e saber.

Ao meu companheiro Noraí Romeu Rocco, pelo companheirismo, incentivo e compreensão.

As minhas filhas Karla Couto e Natália Couto e ao meu neto Luiz Caetano que me fazem lutar para o futuro do País igual para todos.

Aos servidores de vários setores da Universidade de Brasília, particularmente da SAA e do CESPE que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores e colegas técnico-administrativos que, de forma indireta, proporcionaram ideias que enriqueceram a pesquisa.

RESUMO

Neste estudo analisa-se o Sistema de Cotas Raciais como uma forma de democratizar o acesso às Instituições Federais do Ensino Superior do Brasil – IFES, com ênfase na Universidade de Brasília – UnB, primeira universidade pública federal a aderir ao Sistema de Cotas Raciais. Aborda-se a relevância de uma análise socioeconômica (TANURI-PIANTO *et alii*, 2010) que discuta a qualidade das cotas para negros na Universidade de Brasília com base, por um lado, no contexto histórico de exclusão social desses indivíduos; e, por outro, nas expectativas advindas dessa ação afirmativa. O objetivo deste estudo é, portanto, o de oferecer elementos que possam contribuir para uma avaliação do Sistema de Cotas para Negros nos dez anos de sua implementação na UnB. Conclui-se que esta é uma ação afirmativa bem-sucedida, a qual vem, paulatinamente, alcançando um dos objetivos iniciais do Sistema, que é o de acelerar o processo de miscigenação dos estudantes da UnB (CARVALHO, 2006; BERNARDINO-COSTA *et. alii*, 2004,2009). Uma vez que o Sistema de Cotas Raciais oferece oportunidade de ingresso em uma universidade pública e gratuita, com apoio aos ingressantes para se manterem nos estudos, esta ação afirmativa contribuirá efetivamente para o desenvolvimento econômico do País e para a redução das desigualdades sociais, desde que os egressos desse Sistema possam apresentar-se para o mercado de trabalho em condições de igualdade com os demais egressos. Com base no desempenho acadêmico dos cotistas, comparativamente aos estudantes que ingressaram pelos outros dois principais sistemas de seleção da UnB – o vestibular Universal e o Programa de Avaliação Seriada – os egressos pelo sistema de Cotas Raciais terão plenas condições de se posicionarem profissionalmente em condições de igualdade com os demais egressos da UnB no mercado de trabalho. E isso, certamente, representa um ganho importante para a sociedade.

Palavras-Chave: Cotas para Negros. Cotas Raciais. Ação Afirmativa. Universidade de Brasília - UnB. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study analyzes the Racial Quota System as a way to democratize access to Federal Institutions of Higher Education in Brazil – IFES, with emphasis at the University of Brasilia – UnB, the first public university to join the federal system of Racial Quotas. It is discussed the relevance of a socio-economic analysis (TANURI-PIANTO et al, 2010) which argues the quality of quotas for blacks at the University of Brasilia, based on, firstly, the historical context of social exclusion of these individuals; and, second, on the expectations arising from this affirmative action. The aim of this study is therefore to offer elements that can contribute to an assessment of Racial Quota System in the ten years of its implementation at UnB. We conclude that this is a successful affirmative action, which gradually reaches one of the initial objectives of the system, which is to accelerate the miscegenation of UnB's students (CARVALHO, 2006; BERNARDINO-COSTA et. alii, 2004.2009). Once the Racial Quota System offers opportunity to join in a free public university, with support for entrants to remain in the studies, this affirmative action will contribute effectively to the economic development of the country and to reduce social inequalities, since graduates of this system may arise for the labor market on an equal footing with other graduates. Based on the academic performance of the unitholders, compared to students who entered by the other two main systems of selection of UnB – vestibular exam and Programa de Avaliação Seriada –, graduates by Racial Quotas System will be fully able to position themselves professionally on equal terms with other graduates of UnB in the labor market. And it certainly represents an important gain for society.

Keywords: Quotas for Blacks. Racial quotas. Affirmative Action. University of Brasilia - UnB. Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ADPF – Arguição de Desenvolvimento de Preceito Fundamental

AF – Argumento Final

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório de Central dos Estudantes

DEM – Partido Democratas

EB – Escore Bruto

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudante

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FACE – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FUB – Fundação Universidade de Brasília

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFE – Instituição Federal de Ensino

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCTI – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRA – Índice de Rendimento Acadêmico

HE – Habilidade Específica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional

MEC – Ministério da Educação

MGA – Média Geral do Acumulada

Nº – Número

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organizações das Nações Unidas

ONGs – Organização não Governamentais

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PEA – População Economicamente Ativa

PIA – População em Idade Ativa

PL – Projeto de Lei

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH – Programa Nacional de Direitos humanos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

SAA – Secretaria de Assuntos Acadêmicos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SEPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SiedSup – Sistema Integrado de Informação baseado na internet sobre ensino superior

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Unifem – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

LISTA DE ANEXOS

ANEXO AA - QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS DE ESTUDANTES DA UnB.

ANEXO AB - RENDIMENTO DE ALUNOS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE CURSO NA UnB.

Sumário

CAPITULO 1. INTRODUÇÃO	12
OBJETIVOS	14
1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	14
1.2 – AÇÕES AFIRMATIVAS	15
1.3 – LEI Nº 5.465, DE 3 DE JULHO DE 1968, a “LEI DO BOI”	22
1.4 – COTAS PARA NEGROS	24
1.5 – A LEI DE COTAS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	30
1.6 – A EDUCAÇÃO E SEU CUSTO PARA A SOCIEDADE	31
CAPITULO 2 – SISTEMA DE IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE	46
CAPITULO 3. REVISÃO DE LITERATURA	52
3.1 A UNIVERSIDADE	52
3.2 VESTIBULAR – SELEÇÃO UNIVERSAL	53
3.3 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA - PAS	54
3.4 POLITICAS DE COTAS RACIAIS	54
CAPITULO 4 - METODOLOGIA	72
CAPITULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	74
5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO	74
5.2 DESEMPENHO COMPARADO NO PROCESSO SELETIVO – SISTEMA UNIVERSAL E SISTEMA DE COTAS	82
5.3 DESEMPENHO COMPARADO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS ENTRE 2005 E 2010	91
5.3.1.Índice de Rendimento Acadêmico	91
5.3.2 A População de Estudo	92
5.3.3 – Dados Avaliativos e Análise Comparativa	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	115

CAPITULO 1. INTRODUÇÃO

A universidade tornou-se um ator social fundamental na sociedade moderna, tendo assumido papel destacado na conservação do saber acumulado ao longo do tempo histórico, na revisão do saber, na transmissão e produção de novos conhecimentos para suas respectivas sociedades. Seu papel é cada vez mais relevante, não apenas para o desenvolvimento no processo científico-tecnológico, mas também na dinâmica da inovação social e no processo de democratização cultural e de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Seu desafio é formar indivíduos que convivam com uma sociedade marcada pela diversidade cultural. Sua identidade institucional repousa no cultivo do conhecimento. É a partir do conhecimento que a Universidade estabelece amplas e significativas interações com a sociedade.

Keer (2005), em seu trabalho “Os usos da universidade”, chamou a atenção sobre como a universidade moderna é cada vez mais solicitada a se relacionar com diferentes grupos da sociedade civil, do aparelho do Estado e do mercado. Para se obter esta interação externa, as Universidades devem lançar seus desafios todos os dias, inovar para estabelecer parâmetros que possam atender as necessidades culturais e, sociais.

É função do Estado formar um capital humano com oportunidade de difundir seus conhecimentos e favorecer aqueles indivíduos que por questões sociais não tiveram a chance de estar numa Universidade Federal de qualidade.

Um dos desafios da universidade contemporânea é encontrar um delicado equilíbrio entre sua relevância social e a preservação de sua autonomia intelectual. Ou seja, como travar um diálogo com as demandas da sociedade civil, de seus diferentes grupos, raças e associações do Estado e do mercado, sem desfigurar sua identidade institucional.

Este trabalho discute a interface universidade, demanda social e seus diferentes grupos e raças, motivado pela ação afirmativa proposta pelo governo junto às universidades públicas. O trabalho discute especificamente as cotas para negros, de modo a entender como essa política contribuiu para a inclusão social de uma etnia que na história do Brasil foi discriminada e excluída. Nesse sentido, tratamos a política de cotas como um tratamento diferenciado para compensar, em curto prazo, uma situação de desigualdade social, que envolve também vítimas do racismo e de outras questões.

Apesar de não ser um debate recente, somente na década de 1990 o Brasil passou a discutir com mais intensidade a questão das políticas afirmativas tendo como alvo os

afrodescendentes. A aprovação da Lei de Cotas Sociais, a qual é discutida neste trabalho, em 2009, foi um importante passo para essas discussões. .

A Universidade de Brasília – UnB foi reconhecidamente a primeira universidade pública federal a implantar o sistema de cotas raciais, o que levou o governo brasileiro a ampliar esse sistema e, mais recentemente, implantar as cotas sociais nas universidades públicas brasileiras¹.

Assim, neste trabalho são analisados: 1) o desempenho dos estudantes cotistas no âmbito da UnB, comparando-os aos demais estudantes da UnB que ingressaram por outras formas de seleção, como o vestibular universal e o PAS; e 2) a política econômica de cotas no decorrer dos dez anos de existência delas na UnB.

Em um primeiro momento, apresenta-se um breve histórico da Universidade de Brasília, especificando as formas de ingresso no ensino da graduação na UnB; em seguida, uma análise socioeconômica do retorno das qualidades das cotas para negros na Universidade de Brasília. Nesta Universidade, em especial, a questão de cotas foi pauta de discussão, por diversas vezes, de Reitores e Decanos que se preocuparam particularmente com a formação do seu alunado e com o retorno que os alunos poderiam proporcionar a uma sociedade em constante transformação. Além disso, acreditaram que a flexibilização da inclusão social poderia ser uma forma de corrigir as falhas na educação.

Assim, faz-se necessário pensar qual o custo desse aluno para a sociedade: recebeu bolsa? Utilizou-se dos benefícios que a assistência estudantil oferece? Qual a sua contribuição para a sociedade, uma vez que teve oportunidade de ingressar em universidade pública gratuita? Teve apoio para manter seus estudos, evitando uma possível evasão? Recebeu algum benefício pela assistência estudantil?

Nesse contexto comparou-se o número de cotistas que ingressaram com o de formados e desligados e se discutiu se, a partir desses dados, esta política afirmativa trouxe benefícios à sociedade; se houve mais integração social; e qual a reserva de mercado para estes estudantes.

A pesquisa foi feita sob um caráter quantitativo, no qual se buscou compreender o alcance das cotas para negros na UnB, nos últimos dez anos, no sentido de identificar se os

1

No caso das cotas raciais, que também existe em outras Instituições Federais de Ensino Superior, há um prazo determinado. Na UnB o projeto, aprovado em Conselho Superior da UnB, encerra-se em 2014 e, por essa razão, faz-se necessária uma análise socioeconômica do retorno social das cotas para negros na UnB (CARVALHO, 2006).

estudantes cotistas obtiveram êxito, qual o impacto social em suas vidas, na sua relação com família, e a integração na sociedade e profissionalmente.

OBJETIVOS

O objetivo principal do trabalho é contextualizar e organizar um estudo comparativo entre o aluno que ingressou na UnB pelo sistema das cotas raciais, e os alunos que ingressaram pelos sistemas de vestibular universal e PAS, procurando compreender se há diferenças significativas no aproveitamento acadêmico desses diferentes perfis.

Para atingir esse objetivo, será apresentado um breve histórico das ações afirmativas implementadas pelo governo e, sobretudo, das cotas raciais na Universidade de Brasília. Em seguida, especificam-se as formas de ingresso no ensino da graduação na UnB. Para compreender a análise econômica do retorno das qualidades das cotas para negros na Universidade de Brasília nos últimos anos, é apresentado o plano de trabalho desenvolvido com as cotas raciais, da forma a compreender como se deu o ingresso e o acompanhamento dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal e pelo PAS e dos estudantes que ingressaram no sistema de cotas raciais.

É feita ainda uma revisão literária em que serão identificados trabalhos científicos desenvolvidos no contexto de universidades federais que aderiram às ações afirmativas. Por fim, especificam-se autores que trabalharam com as cotas em diferentes perspectivas e destacam-se, neste trabalho, as novas discussões que podem contribuir para a pesquisa sobre o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília.

1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Na contextualização histórica das ações afirmativas, apontaremos situações no Brasil de como surgiram as cotas raciais, bem como outros fatores que, ao longo da história, contribuíram para o contínuo desenvolvimento e aprimoramento das ações afirmativas no Brasil para corrigir falhas no sistema da educação. De maneira concreta, a Lei nº 5.465/1968, de 3 de julho de 1968, a “Lei do Boi”, foi criada para beneficiar filhos de agricultores que, vivendo em áreas rurais e sem acesso às melhores escolas, não conseguiam entrar na universidade. Essa lei foi pioneira nessa política, que continuou sendo desenvolvida por governos e organizações sociais e privadas, os quais desenvolveram novas análises e estudos até os dias de hoje. Esses estudos desencadearam nas cotas raciais e cotas sociais, que se apresentam como uma alternativa interessante para a inclusão social (GOMES, 2001).

1.2 – AÇÕES AFIRMATIVAS

Segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE (2008, p. 7), ação afirmativa é:

um conjunto de ações privadas e/ou políticas públicas que tem como objetivo reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades. Um exemplo é a política de criação de delegacias policiais especializadas no atendimento às mulheres. A falta de treinamento específico e da compreensão dos tipos de crimes que mais vitimam as mulheres influi na capacidade de oferecer um atendimento adequado às vítimas e na devida punição dos criminosos.

Nas últimas décadas, pode-se observar, numa contextualização global, uma redefinição do conceito de etnicidade, que se preocupa com os conflitos que ocorrem em determinadas regiões e suas implicações quanto à elaboração e execução de políticas públicas. Num estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Inglis (1996, p. 11) busca analisar algumas experiências abordadas na Austrália, no Canadá e na Suécia, países que começaram a adotar o multiculturalismo como política oficial com o intuito de se adequar à diversidade étnica da sociedade, que está representado da seguinte forma:

Traz como principal referência a experiência desses países, industrializados e de regime democrático, que necessitam lidar com a imigração de grupos minoritários o que, na sua avaliação, limita as possibilidades de comparações e ampliações das experiências observadas. A autora entende que a implementação de práticas semelhantes deve ter em perspectiva o contexto histórico de cada Estado, suas instituições, a natureza da diversidade existente e o papel do governo no país.

Contudo, pode-se observar que tais aspectos apresentam algumas indicações relacionadas a essas experiências e podem ser analisados de maneira comparativa, afirmando serem as políticas de multiculturalismo apresentadas. Contrariamente, imaginavam-se conflitos e divisões internas entre os grupos étnicos, pois se buscava a conciliação entre políticas públicas e a justiça social, reforçando a democracia e a possibilidade da conquista de direitos por parte dos cidadãos.

No âmbito nacional, pode-se dizer que os processos de redemocratização por que o Brasil passou nos anos 1980, e de reorganização do Movimento Negro, a partir do final da década de 1970, foram fundamentais para o início de uma série de denúncias contra a desigualdade racial apresentada no País. Hasenbalg (1979, *apud* Silva, 1980) realizou

pesquisas importantes referentes à desigualdade social em que discutem a distinção em relação à situação social, classe econômica e ao acesso que esses grupos têm à cultura.

Nesse contexto, as organizações do Movimento Negro reivindicavam políticas de igualdade racial, mas ainda sem grandes repercussões. O Poder Público respondia a essas reivindicações de maneira neutra e limitava-se a uma mera intenção formal de não discriminação.

Atualmente, apesar da visível existência das desigualdades raciais, podem-se perceber diversas mudanças no que se refere a questões raciais, principalmente, nas discussões das políticas públicas.

Um dos motivos de tais discussões está relacionado à adoção de políticas de ação afirmativa que buscam uma posição mais ativa no Poder Público no que se refere à questão racial no Brasil. O Seminário Internacional apresentado pelo Ministério da Justiça, em julho de 1996, em Brasília, intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, pode ser visto como um exemplo interessante sobre os rumos das discussões raciais no Brasil. Esse evento contou com a presença de vários pesquisadores, brasileiros e norte-americanos, além de várias lideranças negras, sendo essa a primeira vez em que o governo brasileiro apresentou a discussão de políticas públicas direcionadas à ascensão dos negros no Brasil (GUIMARÃES, 1999).

Entende-se que a conceituação de ações afirmativas é complexa e deve passar por um processo de construção, podendo ser elaborada por meio do debate e das práticas sociais, o que está em desenvolvimento no Brasil.

Mas, afinal, o que vem a ser ação afirmativa? Por que é tão difícil a discussão a seu respeito? Ilana Stroyan começa seu artigo “A relevância de uma pergunta inaugural” com essas indagações, entendendo que o debate em torno dessa ação, se quase exaustivo, como é o caso nos Estados Unidos, ainda não foi esgotado, principalmente porque seu conteúdo difere não apenas de sociedade para sociedade, mas também no interior de uma mesma sociedade (MOEHLECKE, 2002, p. 7).

A terminologia “ação afirmativa” no Brasil ainda é desconhecida por grande parte da população. Aqueles que têm certo conhecimento sobre o assunto discutem as ações afirmativas principalmente nos aspectos relacionados às “políticas de cotas”, e têm como base a experiência das cotas partidárias para mulheres, que se iniciou no ano de 1991 por meio do Partido dos Trabalhadores, que tratavam dos cargos de direção do partido que estabeleciam o número de candidatos a serem incluídos nas listas partidárias, em nível nacional, e que, a

partir de 1995, acabaram repercutindo nos demais partidos; a experiência de cotas nas direções partidárias da CUT, em 1992; e as reivindicações do Movimento Negro, difundidas em alguns meios universitários do País. Associados à ação afirmativa no Brasil, pode-se identificar também outros termos como ação ou política “compensatória”, “discriminação positiva”, “política de reparação”, “antidiscriminatória”, “antirracista”, ou, ainda, dentro de uma referência mais geral, uma política de promoção da igualdade, da diversidade ou do multiculturalismo. Diante dessa grande variedade de termos, o que entender por ação afirmativa? (MOEHLECKE, 2002).

As críticas e objeções levantadas a respeito envolvem posições diversas e, às vezes, nem mesmo aqueles que a defendem o fazem pelo mesmo motivo. No entanto, parece prevalecer um jogo, que tem haver com a teoria da assimetria de informação, todos fazem, mas a população não tem o esclarecimento da política de ação afirmativa.

As primeiras políticas de ação afirmativa implementadas nos Estados Unidos podem ser observadas a partir dos anos 1960. Dirigidas inicialmente à população negra, posteriormente foram estendidas às mulheres e depois a algumas minorias étnicas e a estrangeiros. À época, os Estados Unidos se viram diante de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, defendendo a ampliação da cidadania e a igualdade de oportunidades para as pessoas. Nesse momento, estão sendo eliminadas as leis segregacionistas vigentes, e o Movimento Negro é uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiados por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa dos direitos. É nesse contexto que surge a ação afirmativa, fazendo com que o Estado, além de garantir leis antissegregacionistas, viesse a assumir uma postura ativa em benefício da população negra (MOEHLECKE, 2002).

A ação afirmativa tomou forma em programas de ações e políticas, governamentais ou privadas, leis ou orientação de decisões jurídicas, e levou à constituição de agências de fomento e regulação, como a Comissão para Igualdade de Oportunidades no Emprego, tendo a Lei de Direitos Civis como principal fundamento legal.

Dessa forma, observa-se que a ação afirmativa desenvolveu-se em diferentes áreas, como o mercado de trabalho, foco inicial, e envolveu a preferência na contratação e promoção dos negros, bem como em contratos públicos para empresários negros e o sistema educacional, principalmente o nível superior.

Além da abrangência em termos de grupos e locais relacionados à ação afirmativa, a ação afirmativa também envolveu diferentes práticas

estabelecidas em graus diversos. Tem-se associado a essas experiências o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado percentual a ser ocupado pelos grupos definidos, de maneira proporcional ou não, de forma mais ou menos flexível; as taxas e metas, que serviriam como um parâmetro para a mensuração de progressos obtidos em relação a objetivos propostos; e os cronogramas, pensados enquanto um planejamento em médio prazo com etapas a serem observadas. As distinções entre diferentes sistemas estão no centro do debate em torno das experiências de ação afirmativa norte-americanas no momento, e há uma tendência, mesmo na esfera jurídica, a opor o sistema de cotas às outras medidas entendidas, no geral, como mais flexíveis e de acordo com o valor do mérito individual.

No Brasil, começam a surgir alguns esforços de definição do que seja ação afirmativa e uma observação mais detida a esse respeito pode ser um bom ponto de partida para se entender algumas das disputas e controvérsias existentes.

(MOEHLECKE, 2002, p. 6)

Guimarães (1997, *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 7)

apresenta uma definição da ação afirmativa a partir de seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na filosofia do direito, de que tratar pessoas, de fato, desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas, numa crítica ao formalismo legal, também tem fundamentado políticas de ação afirmativa, que consistiriam em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”.

A ação afirmativa estaria ainda associada às sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Assim, ela surge “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 1997, p. 14), justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restritos.

Santos (1999, *apud* MOEHLECKE, 2002, p. 7),

ao incorporar essa discussão do aprimoramento do preceito da igualdade, como fundamento de uma sociedade efetivamente democrática, a partir da garantia da igualdade de oportunidades, também associa a ação afirmativa às políticas compensatórias, especificamente as “destinadas a equipar pessoas ou grupos historicamente prejudicados em virtude de discriminação sofrida”. Acrescenta que “o próprio conceito de ação afirmativa exige a certeza de que tenha ocorrido discriminação passada e presente, para que sejam elaborados caminhos que levem a uma compensação efetiva da perda ocorrida” (SANTOS, p. 213). Dessa forma, o autor introduz a ideia de ação afirmativa como política compensatória, vinculada aos indivíduos ou grupos definidos pela discriminação sofrida. A ação afirmativa, na época de sua constituição nos Estados Unidos, estava vinculada à ideia de ampliação dos direitos civis no País e à luta pelo fim da segregação praticada contra a população negra.

Segundo Bergmann (1996), ação afirmativa seria a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade. A ação afirmativa teria ainda o desejo de integração e a busca da diversidade envolvendo os diversos grupos sociais. Por fim, Bergmann (1996) a que identifica o objetivo de redução da desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela etnia ou gênero. Com essas distinções, introduz um aspecto da ação afirmativa ainda não discutido: sua justificativa em termos do valor da diversidade.

Esta articulação, muito presente nas propostas de universidades norte-americanas para a inclusão de alunos negros no corpo discente, ainda é incipiente no Brasil, mas ganha, aos poucos, aceitação, em especial na área educacional, em parte influenciada pela proposta de Pluralidade Cultural, apresentada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, em 1996. Esse conjunto de definições e reflexões resume algumas das maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas como: políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais, usualmente aplicadas de acordo com critérios socioeconômicos; mais especificamente, podem ser políticas compensatórias voltadas para determinado grupo, definido a partir de características como raça ou gênero; ou políticas de diversidade, que reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, numa exigência de reconhecimento de identidades particulares. Essas políticas não são excludentes umas às outras e, muitas vezes, aparecem sobrepostas em alguns de seus aspectos, conforme assegura Moehlecke (2002). Como essas distinções nem sempre estão claras no debate brasileiro, utiliza-se a expressão “políticas de ações afirmativas”, sempre no plural, entendendo que poderia englobar uma diversidade de significados.

Santos (1996), durante o Seminário “Multiculturalismo e Racismo”, realizado em Brasília, afirma que o momento deve ser de discussão e não de definição, de caminhos que operacionalizem políticas públicas específicas para os afrodescendentes. O debate ainda não está fechado, nem os caminhos práticos claramente definidos, de modo que as ações afirmativas estão sendo formuladas e delineadas em suas características principais, o que ocorre dentro da dinâmica das questões em debate no Brasil, e também das reavaliações atuais das experiências norte-americanas e suas controvérsias, confirma MOEHLECKE (2002).

Telles (2004) faz um levantamento, do período de 1996 a 2001, do movimento negro e dos esforços do governo brasileiro para a inclusão social de brasileiros negros. Ele argumenta que o Brasil tem lançado uma série de políticas tendo como meta a promoção da inclusão de

negros em todos os níveis da sociedade. Hoje, várias universidades públicas brasileiras possuem política de ação afirmativa. Foi um programa que teve início em 2001 em apenas uma Universidade, e o número de universidades que adotam este tipo de programa tem se expandido anualmente. Antes, as políticas eram explícitas e estavam relacionadas à raça, enquanto outras são mais baseadas em classe e têm a expectativa de que alunos pobres, negros, pardos ou brancos sejam atendidos por ações afirmativas.

Ainda segundo Telles (2004), os níveis de exclusão social dos afrodescendentes brasileiros eram muito grandes e as poucas leis ou políticas que buscavam incluí-los eram muito ineficazes. No decorrer dos anos, houve pouca percepção de que a ação afirmativa poderia, um dia, ser implementada no Brasil. Seguramente, em 1996, havia a compreensão de que a ação afirmativa era estranha às ideias brasileiras de inclusão social. Na verdade, a ideia era tida como oriunda dos Estados Unidos e não encontrava lugar na sociedade brasileira, em que a questão da raça era raramente mencionada e sequer considerada como problema social e, portanto, seria inapropriado para alavancar políticas públicas. O conceito de democracia racial, de acordo com o qual os brasileiros acreditavam que a discriminação fosse benigna, ainda estava vivo na sociedade brasileira.

Telles (2004, p.132) expõe os motivos por que apoiou a ação afirmativa:

Em um país que está se democratizando rapidamente como o Brasil, os níveis de desigualdade racial contradizem a ideia de uma democracia sustentável e, por isso, é necessário que se encontrem maneiras eficazes de mudar este estado de coisas. Apesar da possibilidade de que políticas universais genuinamente justas possam ajudar, os tipos de ação afirmativa adotadas pelas universidades brasileiras são aquelas que muito provavelmente serão especialmente capazes de reduzir a exclusão extrema da população afrobrasileira.

Especificando a raça de maneira explícita ou não, as metas da ação afirmativa deveriam ser: aumentar a justiça racial, criar exemplos para jovens afrodescendentes, fortalecer a autoestima entre negros e promover diversidade racial em todas as classes sociais. Para que isso aconteça no Brasil é necessário um ataque às três maiores barreiras para a realização de uma verdadeira democracia racial: a hiper-desigualdade, os entraves à ascensão das minorias, e a cultura racista. Se o governo brasileiro deseja transformar a vida da maioria dos afrodescendentes, será necessário desenvolver um conjunto de ações que combinem políticas universais de desenvolvimento social para reduzir a hiper-desigualdade associado à ação afirmativa em termos raciais, que consiga romper os entraves à ascensão das minorias e amenizar a cultura racista.

Telles (2004, p. 32-37) acrescenta que:

durante a maior parte do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), os avanços políticos por parte do governo federal para incluir os afrodescendentes foram mínimos, como a menção destes em declarações de direitos humanos e o reconhecimento de terras e comunidades quilombolas. Não houve grandes políticas federais para a inclusão de afrodescendentes até a repentina implementação da ação afirmativa logo após Durban, já ao final do Governo Fernando Henrique – mesmo que já existissem iniciativas privadas e locais e o Poder Legislativo já tivesse iniciado discussões a respeito da ação afirmativa. Ao mesmo tempo, não havia quase nenhuma discussão pública sobre raça e, então, a implementação da ação afirmativa era vista como uma política de cima para baixo, apesar de ter sido implementada por pressão do Movimento Negro. A abordagem tecnocrática e de cima para baixo do Governo Fernando Henrique provavelmente permitiu a aprovação da política, pois a discussão pública na época, com certeza, a teria impedido. Uma vez implementada a política, a discussão sobre raça cresceu de maneira expressiva com opiniões fortes tanto a favor quanto contra a ação afirmativa.

Tragtenberg *et al.* (2006) entendem ser um dos temas mais polêmicos da atualidade brasileira a adoção de reserva de vagas para negros nas universidades públicas. Assunto menos controverso é a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas:

Nossa sociedade estruturou-se antes e após a abolição da escravidão sobre a discriminação de uma parcela que, no início, era a maioria da população e que, hoje, constitui pouco menos da metade dela: a população negra. Para ele negro é o agrupamento das categorias preto e pardo, segundo o critério de cor/raça estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Em outras palavras, os censos populacionais de 1872 e 1890 registraram cerca de 61% e 56% de negros, respectivamente, e o de 2000 estimou em cerca de 45% a proporção de negros na população brasileira (TELLES, 2003).

A imigração branca ocorrida no final do século XIX e início do século XX caracterizaram-se como uma política de Estado. Foi incentivada para branquear a população e excluir o negro do mercado de trabalho, tendo como base sua desvalorização em relação ao branco, propugnada pela chamada ideologia do branqueamento (Skidmore, 1974; Azevedo, 1987; Andrews, 1992; Santos, 2001; Muller, 2003).

A partir da década de 30, na mesma época do esforço de constituição de uma identidade nacional, fomentado por Getúlio Vargas em contraposição à política do “café com leite”, foi elaborada a identificação do tipo nacional como mestiço. Isso deu origem à ideologia da mestiçagem, que pregava e ainda prega que o Brasil é um país de pessoas mestiças e que este é o ideal, pois o povo brasileiro seria originário de três fontes raciais (negra, índia e branca), que conviveriam em harmonia. Um dos autores que provavelmente mais contribuiu para a formulação dessa ideologia foi Gilberto Freyre (2004; 2004a).

Sobre esse edifício teórico foi construída a ideologia da democracia racial, segundo a qual as pessoas de cores/raças diferentes são tratadas da mesma forma, pois não haveria aversão mútua entre as cores/raças, que se

misturariam e teriam supostamente uma convivência harmoniosa (TRAGTENBERG, Marcelo H. Romano, et al., 2006).

TRAGTENBERG, Marcelo H. Romano, et al., 2006, caracterizam as duas ideologias que se articularam para negar a existência do racismo no Brasil, pois não existiriam pessoas com cores/raças diferentes e bem definidas e, particularmente, não existiriam negros (somos todos mestiços). Não haveria, portanto, identidade negra, mas um contínuo de cores, do preto ao branco, e as pessoas seriam tratadas com igualdade.

Após a experiência do racismo nazista da 2ª Guerra Mundial, a Unesco financiou, na década de 1950, um estudo acerca do modelo de sociedade em que imperaria uma convivência sem conflitos de raças/cores: a brasileira! Nesse trabalho, várias contribuições (FERNANDES, 1965; BASTIDE, Fernandes, 1971; PINTO, 1998) revelaram o oposto da teoria vigente. Segundo esses pesquisadores, não havia democracia racial, nem convivência harmoniosa de raças/cores no país. Existia discriminação contra negros, um dos frutos da desvalorização racista dessa parcela da população. Foi também constatada a existência de desigualdades raciais, particularmente no mercado de trabalho, em parte derivadas da discriminação. O racismo brasileiro, segundo esse estudo, existe e produz discriminação e desigualdade.

Berino (2007 p.143) acredita que:

um equívoco comprometedor na análise do autor associar ao racismo uma ação odiosa, posição que conduz, ao longo do texto, a afirmar que isso, definitivamente, não está presente na nossa sociedade. No entanto, se admitirmos que faz parte da violência sistemática do racismo sua disseminação no cotidiano de uma sociedade, integrada a diferentes modalidades de exclusão e marginalização, independente de ser acompanhado de um caráter mais irado ou explosivo, é insofismável que não apenas os negros, mas também populações regionais, são vítimas constantes dessa opressão.

1.3 – LEI Nº 5.465, DE 3 DE JULHO DE 1968, a “LEI DO BOI”

A Lei do Boi teve por objetivo a destinação de vagas em cursos de nível superior para candidatos que mantinham alguma relação com o campo, conforme descrito em seu artigo 1º:

Serão destinadas pelo menos 50 por cento das vagas dos cursos de Engenharia Agrônômica, Agrícola e Florestal, de Medicina Veterinária, de Economia Doméstica e outros, relacionados à temática rural, oferecidos por instituições federais de ensino superior, a candidatos que preencham uma das seguintes características: I – agricultores ou filhos de agricultores proprietários de apenas um imóvel rural de até quatro módulos fiscais, nos termos do artigo 4º da Lei n.º 8.629, de 25 de fevereiro de 1993; II – indígenas, quilombolas ou assentados; III – egressos de cursos de nível médio ou de tecnólogo, relativos à área rural.

Assim, agricultores, indígenas e outros moradores do campo foram beneficiados pelo Projeto de Lei de 2004, o qual oferecia uma porcentagem de vagas nas universidades públicas

para aqueles que quisessem cursar áreas correlatas às suas atividades, de acordo com Pretto (2004, *apud* COSTA, 2010).

A educação superior é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento tecnológico e científico do País, além de ser um forte impulsionador da mobilidade social, com o intuito de construir uma sociedade mais democrática. Pode-se dizer que a educação superior passa a ser uma ferramenta de política pública que é utilizada na consecução de objetivos de médio e longo prazo, além de estar diretamente relacionada ao crescimento do País e ao estabelecimento de uma nova dinâmica social.

É fundamental que o Poder Público cumpra seu papel e desenvolva estratégias para a promoção de transformações intensas e expressivas na sociedade brasileira. Dessa forma, a Lei do Boi buscava inserir políticas afirmativas, por meio da reserva de vagas em cursos superiores, para aqueles que possuem alguma relação com as atividades rurais. A preferência conferida aos filhos de pequenos proprietários rurais, a indígenas e quilombolas, ou aqueles que estão terminando o ensino médio ou tecnológico estão relacionados à atividade rural. É importante destacar que tais fatores tinham como objetivo manter profissionais de tais áreas no meio rural, onde suas competências e atividades são demandadas. Evitando o emigração para as metrópoles, deixando o vínculo com a atividade rural e/ou a origem rural que são fundamentais para a disposição de profissionais de alto nível nas regiões rurais do Brasil, que são carentes nesse quesito (COSTA, 2010).

A diversificação das oportunidades educacionais, disponíveis aos estudantes da zona rural cujas famílias são de baixa renda, demanda políticas públicas que possibilitem uma formação adequada a seus interesses e afinidades. Geralmente os exames de vestibular das universidades federais são muito competitivos e, por este motivo, estão mais relacionados aos currículos das escolas da “cidade grande”.

No Brasil, a Lei do Boi foi pioneira em reservar vagas em cursos de nível médio e superior para estudantes que tinham relação com o meio rural, instituída em 1968 (Lei Nº 5.465) e revogada em 1985 (Lei Nº 7.423). A correção da Lei feita em 1985 apresenta como uma política afirmativa que busca reduzir diferenças de oportunidades educacionais, visivelmente existentes, entre cidadãos que possuam sua afinidade rural e sua condição socioeconômica

(COSTA, 2010, p. 26-28).

De acordo com as ideias expressas por essa Lei, havia um entendimento de que uma ação simples e exata, como a proposta apresentada, não reduziria o direito dos concorrentes,

além de não afetar o grau de qualidade dos cursos e dos formandos, sendo este um instrumento efetivo e viável que contribui para uma mudança econômica e social do Brasil.

1.4 – COTAS PARA NEGROS

No primeiro semestre de 2008, o Supremo Tribunal Federal recebeu dois manifestos, um favorável e outro alegando a inconstitucionalidade das cotas, o que acabou tornando-as pauta de discussão no Brasil.

Na opinião de Grisa (2009), a divisão social do trabalho e a divisão em classes da sociedade são elementos essenciais na composição do racismo institucional e da discriminação racial, transformações das estruturas sociais, pode desestabilize os meios de produção privados e quebrar o branqueamento burguês das instituições brasileiras em todas as instâncias. Portanto, defende prática social meio de produzir conhecimento transformador.

Cotas sociais podem ser mais justas e eficientes que as raciais, por atender a uma parcela ampla da população que não tem acesso à educação de qualidade, à cultura e à oportunidade melhor de emprego.

Nesse contexto, é importante observar que o sistema de cotas para negros na UnB deu certo, embora tenha sido criticado. O objetivo de mesclar a Universidade pode ser verificado nestes últimos anos do projeto. De fato, durante as comemorações dos dez anos de cotas raciais na UnB, em cerimônia ocorrida em 6/6/2012, ex-alunos beneficiados pelo sistema de cotas e já atuando em cargos de alto escalão, manifestaram seu apoio à continuação dessa ação.

As instituições federais de ensino técnico também deverão reservar 50% das vagas para alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Será aplicado, ainda, o mesmo critério das universidades para a admissão de negros e indígenas.

Sales (2010) fez uma amostragem dos cargos das principais autoridades do Supremo Tribunal Regional, Senado, Câmara e ministério da Educação. Dessa pesquisa obteve que 98,14% dos cargos de ministros eram brancos. Sales (2010) percebeu, sem grandes esforços analíticos, que há uma forte correlação entre estudar em universidades públicas e ocupar espaços de prestígio e poder. Para ele, essa correlação é tão forte que os dados parecem falar por si mesmos, o que pode indicar por que as políticas de cotas explicitaram um “confronto de cunho político” que geralmente se tenta “camuflar”, implicando a redistribuição de vagas das

universidades públicas num “confronto violento moralmente”, conforme expressões de Demo (2003, *apud* SALES (2010, p. 69)):

Ao se propor e estabelecer cotas em universidades públicas para estudantes negros (ou para os marginalizados ou discriminados das universidades públicas em geral), não se pode inferir que os cotistas (geralmente 20% de todos os alunos que fazem o vestibular) farão necessariamente parte da elite dirigente do país. Mas, por outro lado, é plausível sustentar a hipótese de que há uma probabilidade significativa de muitos deles almejem e até mesmo lograrem alcançar os espaços de poder, prestígio e mando, visto que disporão de um dos pré-requisitos fundamentais para tal feito, qual seja, ter estudado em uma universidade pública. Ou seja, as cotas podem implicar mudanças na composição racial, mesmo que mínimas, não só das elites dirigentes brasileiras, mas também das classes médias, ambas avassaladoramente brancas.

Sales (2010) observou também que nas universidades públicas também há indícios de que existe disputa sobre o controle da produção de conhecimento sobre os negros, ou sobre a questão racial no Brasil.

Santos (2007, *apud* SALES, 2010, p. 51) observa que

Historicamente, os intelectuais brancos da área de pesquisa e estudo sobre relações raciais brasileiras controlam a agenda dessa área. De certa maneira, esses intelectuais impunham de forma latente aos pouquíssimos intelectuais negros (dessa área) o que e como estes deveriam pesquisar e como deveriam divulgar as suas pesquisas nessa área de estudo. Mas a partir da década de noventa do século XX, houve um aumento expressivo dos negros intelectuais, portadores de uma ética de convicção antirracismo, que se organizaram academicamente e começaram a produzir conhecimentos sobre os negros.

Sales (2010, *apud* SANTOS, 2007, p 51-67) destaca que:

Augusto Sales ainda explica que o surgimento de uma quantidade significativa dos negros intelectuais nas universidades nacionais, especialmente nas áreas de ciências sociais, educação e história, proporcionou olhares diferentes sobre a questão racial brasileira. Propiciou, igualmente, o surgimento de novas pesquisas, com novos assuntos, questionamentos e interesses, como, por exemplo, o racismo no ambiente escolar (cf. Cavalleiro, 2001, 2000a e 2000; Silva, 2004 e 1999; Gonçalves, 1985). Foi questionado o monopólio branco sobre a representação do negro no Brasil (Bairros, 1996, p. 183), o que implicou um processo de busca de descolonização do conhecimento euro centrado, de autonomia intelectual, assim como a quebra do controle ou monopólio dos estudos e pesquisas sobre os negros a partir de um ponto de vista dos intelectuais do “mundo dos brancos”, conforme expressão cunhada por Florestan Fernandes (1972). Parafraseando o grupo de rap *Racionais MC's*, isso foi e é algo “violentamente pacífico” e tem “sabotado o raciocínio” e “abalado o sistema nervoso central” da produção do conhecimento acadêmico brasileiro da área de estudos e pesquisas sobre relações raciais e canção à Secretaria Especial

de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o acompanhamento e avaliação desse programa de cotas. Após dez anos, o Poder Executivo promoverá a revisão do programa. As universidades terão o prazo de quatro anos para o cumprimento das regras, implementado no mínimo 25% da reserva de vagas determinada pelo texto a cada ano.

De acordo com Santos (2009, p. 2), Ministro da Igualdade Racial, “a política de cotas raciais e sociais para o ingresso nas universidades públicas é uma questão de reparação”. Isso porque, na época da abolição, os negros não receberam condições de se estabelecer como cidadãos, pois não lhes foi dado acesso à terra, saúde e educação. Surgiu, assim, a dívida social da sociedade brasileira em relação aos negros.

Diversos estudos demonstram que os não brancos no Brasil estão em desvantagem em relação aos brancos em itens como renda, educação, saúde, emprego, habitação e segurança pública. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), utilizando apenas as políticas públicas universais, levaremos 65 anos para alcançar a igualdade econômica entre negros e brancos. Um quadro que reforça a necessidade da aplicação provisória de ações voltadas à elevação das condições gerais da população negra, dentre as quais se destaca a política de cotas (SANTOS, 2013, p. 2).

A diversidade brasileira e suas desigualdades étnicas são contempladas na Constituição Federal, que reconhece, em diversos artigos, a promoção de políticas de discriminação positiva, como as ações afirmativas e o sistema de cotas, cujos objetivos são, entre outros, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, Constituição Federal. Artigo 3º. Inciso IV)

Santos (2009, p. 3) explica que, durante muito tempo, o princípio da igualdade era considerado como a garantia da liberdade. Contudo, “não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis, pois cabe a ele criar condições que permitam a todos a igualdade de oportunidades”, tratando, assim, os desiguais de forma desigual. Nesse sentido, Santos (2009, p. 3) afirma:

A adoção de políticas de cotas, inclusive, não é uma novidade na história de nossas leis. Já foram colocadas em prática cotas para trabalhadores brasileiros nas empresas, para filhos de agricultores nas universidades rurais, para portadores de deficiências no mercado de trabalho e para mulheres nas candidaturas partidárias. No último ano do governo FHC, por decreto foram criadas cotas de 20% para negros no serviço público federal. Nunca houve contestação a essas políticas, que cumpriram seu papel.

Para Santos (2013), o estabelecimento de uma política de cotas raciais como forma de acesso às universidades públicas é necessário, uma vez que já contempla a realidade de pelo menos 51 instituições, em cujo ambiente acadêmico não se encontram conflitos “raciais” e onde a presença de cotistas não prejudica a qualidade da educação oferecida.

Buarque (2009, p. 2) faz a seguinte observação a respeito das cotas:

Não! As cotas para a entrada de negros nas universidades não pretendem reduzir as desigualdades sociais, mas sim corrigir um absurdo: depois de 120 anos da Abolição da escravatura, a cara da elite brasileira é branca, embora o país seja de brancos e negros. Hoje, o debate se divide: parte é contra usá-las como instrumento para formar uma elite universitária negra; outra parte comemora a existência das cotas como se fosse a solução para todos os problemas que pesam sobre os negros brasileiros.

Buarque (2009) complementa que as cotas somente não seriam mais necessárias com a criação de uma escola democrática e aberta a todos. Somente a igualdade de oportunidades, produzida por uma escola de base transformada, é que seria a solução definitiva para o fim dos longos anos de desigualdades e discriminações. Segundo ele, “em um País com ânsia de justiça, cotas são necessárias como paliativos, pingando negros na universidade. Não devemos recusar esse instrumento de discriminação afirmativa, mas tampouco comemorar a necessidade deles” (BUARQUE, 2009, p. 2).

Telles (2010, p. 135-136) nos informa que: sabe-se que no Brasil a ambiguidade racial é muito maior que nos Estados Unidos, onde havia regras claras a respeito de quem era considerado negro e o casamento inter-racial era proibido. Estas regras claras de classificação racial facilitaram a ação afirmativa com base na raça nos Estados Unidos, apesar de um número crescente de multirraciais terem começado a tornar a classificação racial confusa. A questão da ambiguidade racial, que no início era tida como um impedimento a estas políticas no Brasil surge de forma esporádica, como era de se esperar, mas não tanto quanto os analistas esperariam.

Neste assunto, algumas Universidades criaram Comissões para decidir se os candidatos poderiam fazer uso das cotas raciais. Estas Comissões foram consideradas, na melhor das hipóteses, desnecessárias e, na pior delas, como um dissabor e dignas de um regime racista. Três Universidades das quase 40 que adotaram as cotas raciais tinham estas Comissões. Uma foi a concorridíssima Universidade de Brasília – UnB, que ficou sob os holofotes da mídia que aparentemente buscava desacreditar a ação afirmativa.

Naquele caso, dois irmãos gêmeos foram examinados, e apenas um deles pôde ser beneficiado com a cota racial. A comissão recebeu muita atenção quando a revista *Veja* e a mídia anticotas destacou o caso.

Francis e Tannuri-Pianto (2009) informam que o sistema de cotas raciais estabeleceu – cotas raciais para “pardos” e “pretos” e que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro –

UERJ, e outras universidades brasileiras que aderiram ao sistema também utilizaram a mesma denominação.

Francis e Tannuri-Pianto (2009) ressaltam que o surgimento do sistema de cotas raciais fortaleceu a uma reflexão da consciência racial no Brasil, também foi observado que auto-identificação como negros aumentou após a aprovação da ação afirmativa. As mudanças na identidade racial da sociedade brasileira foram esperadas por parte dos vestibulandos, especialmente os que previamente se identificavam como brancos, mas que possuíam algum ancestral africano ou indígena pode começar a se identificar como não brancos para se beneficiar das cotas raciais. Enfatizou que qualquer outra categoria racial, a branca nunca requereu ancestralidade pura como nos Estados Unidos.

Telles (2010, p. 137) aborda também a importância das Universidades em atender as ações afirmativas e a comunidade universitária não criar divisões de classe.

No início, havia muitas previsões de que a ação afirmativa fosse causar uma tensão que não estava presente na sociedade brasileira. Isso incluía alegações de que os estudantes se segregariam por raça na universidade, e que os estudantes negros seriam estigmatizados por terem sido aceitos com base na cota racial. Contudo, passados oito anos desde o início da ação afirmativa, diversos grupos de alunos de cotas entraram para as universidades e alguns já conseguiram completar sua graduação. As experiências desses alunos revelaram pouca ou nenhuma divisão, como as etnografias demonstraram.

Para o autor (2010, p. 137),

as preocupações com a divisão e segregação racial na universidade parecem ter se baseado na simples constatação de que esse é o caso entre alunos brancos e negros de universidades nos Estados Unidos. Tais comparações são feitas sem levar em consideração os contextos tão distintos, particularmente a segregação extrema dos bairros nos Estados Unidos em comparação a uma mistura muito mais substancial no Brasil. Portanto, sustentar este argumento para o Brasil baseando-se na experiência norte-americana é sustentá-lo de forma descontextualizada e a-histórica. Nos Estados Unidos, Bowen e Bok (1998) descobriram que muitas das amizades que cruzaram linhas raciais foram iniciadas na universidade. Espenshade e Radford (2010) também trazem provas consistentes de que a mistura racial aumenta consideravelmente entre alunos brancos e negros quando eles chegam à universidade, apesar de dizerem que estes níveis de troca e entrosamento poderiam ser muito melhores. Estas amizades entre grupos são mais comuns entre estudantes brancos, asiáticos e latinos.

Outro argumento contra a ação afirmativa era de que os alunos de cotas levariam à diminuição da qualidade da universidade brasileira, dispensariam a meritocracia. Entretanto, em retrospecto, percebemos que o argumento não se equipara aos fatos. Pesquisas realizadas na Universidade de Brasília e na Universidade Federal da Bahia mostram que, especialmente

depois de um período de adaptação à universidade, os alunos de cota frequentemente têm desempenho tão bom quanto os alunos não cotistas (Guimarães, Costa, Almeida e Newman 2010; Francis e Tannuri-Pianto 2009).

Nesse sentido, o presente trabalho dá continuidade a essas pesquisas, agora avaliando o desempenho dos cotistas na UnB durante um espaço temporal de 12 períodos letivos, contemplando um estudo comparativo entre os ingressantes pelo sistema de cotas e os sistemas de vestibular universal e programa de avaliação seriada. Os resultados desse estudo, abordado no Capítulo V, deixam claro que o desempenho médio geral dos cotistas, nos 54 cursos avaliados, é muito semelhante ao dos alunos ingressantes pelos demais sistemas de seleção, chegando mesmo a apresentar desempenho médio superior em diversos desses cursos.

É importante observar que a ação afirmativa é proposta, mas deve ter um resultado conclusivo e nesta questão se pensa no profissional e seu retorno e contribuição para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Telles (2010, p. 139) assegura:

Embora seja importante por várias razões simbólicas e concretas, a ação afirmativa nas universidades atinge uma pequena porção da população negra. Desta forma, é muito importante refletir sobre o que fazer com relação ao mercado de trabalho em geral. Já que a maior parte da população brasileira e a grande maioria da população negra pertencem à classe trabalhadora, para diminuir de forma significativa a desigualdade racial no país o ideal seria que o Brasil buscasse expandir a oferta de empregos nos setores em que se exige escolaridade média de até nove anos, e aumentasse o acesso dos negros a empregos de maior *status*.

Embora haja estudos que comprovam que empregos de maior *status* ainda é privilégio dos brancos, para estar na elite dos que dirigem a alta burocracia e tecnocracia, é preciso ter estudado em universidade federal de ponta.

Sales (2010, p. 33) defende que:

a desigualdade nos rendimentos existente entre brancos e negros se torna evidenciada quando examina a distribuição da população por décimos de renda per capita. Quanto mais se avança em direção aos grupos populacionais de maior renda, menor é a proporção de negros. Isto é, quanto mais caminhamos dos décimos mais pobres no sentido dos mais ricos, mais a distribuição fica embranquecida. Em 2006, entre os 10% mais pobres da população, 63,4% eram negros; e esta proporção cai para 24,3% no grupo dos 10% mais ricos. Já no grupo do 1% mais rico da população, somente 14,1% eram de indivíduos negros” (IPEA, Unifem e SEPM, 2008, p. 15).

Assim, uma disputa – que não é tão visível, mas nem por isso, secundária – é sobre quem poderá ou não adquirir um dos pré-requisitos para ter a possibilidade de fazer parte das elites dirigentes deste país. Tanto da elite política quanto da tecno burocrática, visto que há fortes indícios de que a maioria avassaladora das elites dirigentes ou que influem nos rumos das políticas públicas, e até no destino desta nação, forma-se nas universidades públicas.

Telles (2010) também apresenta que o maior número de trabalhadores do setor informal é de afrodescendentes, os quais são prejudicados pela legislação do salário mínimo, que beneficia diretamente os trabalhadores do setor formal, uma vez que há predomínio de negros (isto é, 31% de mulheres negras e 22% de mulheres brancas).

O autor (2010, p. 140) concorda que as mudanças recentes na mídia visual brasileira são encorajadoras, apesar de serem ainda tímidas:

No intuito de favorecer a cultura de tolerância racial, é necessário que haja mudanças na mídia, em especial no sentido de aumentar o número de negros que representem papéis de cunho positivo. Houve um pequeno avanço na representação dos negros nas novelas e nos noticiários, e esse avanço foi ainda menor na mídia comercial e na propaganda. Dado que cerca da metade da população brasileira é não branca, os afrodescendentes continuam a ser ridiculamente subrepresentados. Por fim, a oposição da mídia impressa à ação afirmativa tem claramente se oposta a essas medidas, apesar do apoio que recebem da maioria da sociedade brasileira, revelando a incapacidade de muitos dos principais jornais e revistas em promover o diálogo democrático.

1.5 – A LEI DE COTAS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Mais recentemente foram implementadas pela Lei Federal nº 12.711/2012 as cotas sociais que reservam, no primeiro ano de aplicação, 12,5% das oportunidades para alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, pretos e pardos. Deste total, metade será destinada aos oriundos de famílias com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo. A norma aplica-se a todos os processos de ingresso primário da UnB: vestibular e PAS. Em quatro anos, com o aplicativo gradativo, serão 50% das oportunidades.

Na 497ª reunião do CEPE, realizada em 11/10/2012, foi apresentada pelo então Decano de Ensino de Graduação Professor José Américo Soares Garcia a proposta de cotas sociais para a UnB. Após ter apresentado aos Conselheiros a Lei de Cotas Sociais, na sequência, informou que a Lei deve ser implementada, inicialmente com a sugestão de que fosse estabelecido o percentual de 25% da reserva de vagas a cada ano, atingindo 50% em quatro anos. O percentual inicial seria de 12,5%, para cumprir o sistema de cotas raciais, que tem o percentual de 20% para pretos, pardos e indígenas, considerando que UnB foi pioneira no sistema de cotas raciais, e que o contrato é vigente até 2014. Acrescentou que a lei

recomenda que a Universidade precisa atender o sistema de cotas raciais levando em conta a população do DF e as escolas públicas. Portanto, a UnB deveria adotar uma reserva de 12,5% das vagas oferecidas para o 1º vestibular de 2013 para as cotas sociais, como determina a lei, alcançando assim o total de 32,5% das vagas com as cotas raciais já existentes.

O CEPE aprovou que a aplicação do percentual de 12,5% de reserva de vagas para as cotas sociais, para o ingresso do primeiro vestibular de 2013, será apenas para complementar o total de 50% das vagas para a escola pública, que leva em consideração os pretos, os pardos e os indígenas; embora a proposta fosse de manter a porcentagem mínima que a lei estabelece por semestre, a Universidade mantém os dois sistemas. Porém, a intensão do Governo é ter ações voltadas à reestruturação do Ensino Médio e estabelecer políticas de investimentos que possam garantir a permanência dos estudantes cotistas na Universidade.

Em sua 499ª Reunião, realizada em 8/11/2012, o CEPE analisou a proposta do Sistema de Seleção Unificada – SISU e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. O Decano José Américo Soares Garcia discorreu sobre as formas de ingresso na UnB – Programa de Avaliação Seriada (PAS), vestibular universal e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e das vagas remanescentes da UnB. O SISU em 2012 já tinha sido aceito em Universidades Federais, Institutos e Instituições Estaduais, mas a UnB pretendia aderir ao SISU só para o segundo semestre de 2013. Esclareceu que o estudante que pretendesse ingressar na Universidade pelo SISU/ENEM não poderia optar por cursos que envolvem Habilidade Específica.

Subsequentemente, em sua 507ª Reunião, realizada em 11/4/2013, o CEPE aprovou a adesão da UnB ao Sistema de Seleção Unificada – SISU para ingresso na UnB. Apresentou um estudo sobre a adesão ao SISU. Destacou as propostas do SISU para o primeiro semestre letivo 2014, porcentagem de vagas que a UnB deveria adotar, mas para que a universidade se ajustasse ao programa de governo o vestibular universal para o primeiro semestre de 2013, ficaria comprometido para assim atender ao SISU.

Para atender o SISU, o processo foi mais democratizado. Pensou-se em recursos financeiros, políticas de permanência, questão do acolhimento dos estudantes, mas para o sistema de cotas raciais essa preocupação não fora observada, mas somente na qualidade do ensino que poderia vir a ser comprometida.

1.6 – A EDUCAÇÃO E SEU CUSTO PARA A SOCIEDADE

Para se falar de cotas para negros, é necessário buscar teorias que explicassem as várias formas de mobilização deste grupo e se houve externalidade positiva para sociedade, região ou famílias; se o processo seletivo foi excludente e não rival; se houve falha de mercado, se há assimetria de informações; qual o retorno que estes estudantes proporcionam para a sociedade com o seu capital humano e quais os benefícios para o mercado econômico.

Vasconcellos (2013), em seu artigo “Economia da Educação”, trata das responsabilidades do Estado, tendo como a educação uma das funções típicas de governo. A intervenção pública na oferta de educação não difere da lógica de previsão de outros bens da economia, refletindo tanto a possibilidade de garantir melhor eficiência econômica quanto o papel distributivo do Estado.

A educação é considerada um dos fatores mais importantes para gerar oportunidades iguais entre os indivíduos e, portanto, é instrumento capaz de aumentar a mobilidade social, permitindo a geração de uma distribuição de renda mais equitativa. Na opinião da autora, estudos para o Brasil mostram que a educação é o principal fator a explicar a renda do salário e que tem papel preponderante nas causas da desigualdade de renda, uma das piores do mundo.

Para Vasconcellos (2013), a educação é considerada não só como um bem de investimento, mas também um bem de consumo. Ainda assim, grande parte da literatura e a própria ação do governo atêm-se à característica de bem de investimento na análise da educação, denominando inclusive as habilidades adquiridas por meio da educação de capital humano, fazendo assim um paralelo com o investimento em capital físico.

Ainda segundo Vasconcellos (2013), a análise das decisões e investimento relativos à educação concentra-se em geral nas decisões das famílias, como uma decisão privada. A família decide o nível educacional dos filhos maximizando sua utilidade, sujeita a sua restrição orçamentária, e, para tanto, se espera que a capacidade de consumo futuro dos filhos esteja relacionada à educação adquirida, e que as famílias maximizem sua utilidade em função de seu consumo atual e do consumo futuro dos filhos, o que caracteriza, de certo modo, um altruísmo dos pais.

Vasconcellos (2013) considera que a demanda por educação, portanto, é resultado da decisão ótima familiar, dada sua restrição orçamentária. Tratando-se da educação de jovens e adultos, a decisão relativa à educação é provavelmente tomada pelo próprio indivíduo e não por sua família, mas o processo de decisão é o mesmo. Habilidades e preferências individuais

ou familiares e custos de financiamento podem diferir entre indivíduos e gerar diferentes escolhas ótimas nesse cálculo de custo benefício da educação.

Na opinião da autora, o benefício da educação é, em geral, medido pela diferença de renda alcançada em função dos anos adicionais de estudo. Esse benefício pode, no entanto, também incluir benefícios não pecuniários. O retorno da educação é resultado, entre outras coisas, da oferta e demanda de trabalhadores no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma baixa oferta de trabalhadores qualificados pode aumentar relativamente seu salário, assim como uma maior oferta pode diminuir, favorecendo uma melhor distribuição de renda. A oferta de trabalhadores qualificados, por sua vez, depende da dinâmica no mercado de educação.

O custo da educação engloba custos diretos, como mensalidades e material escolar, e custos indiretos, como transporte, mas também engloba o custo de oportunidade do tempo da criança ou jovem, que poderia, em vez de frequentar a escola, estar trabalhando ou ajudando em afazeres domésticos.

Enfim a autora trata da ausência de mercado de crédito e defende que o investimento em educação depende apenas da renda familiar e do investimento do Estado. Nesse caso, portanto, é a intervenção do Estado que gera condições para que crianças de diferentes níveis de renda recebam o mesmo nível de educação.

Pode conceituar a educação como bem semipúblico ou meritório por que o indivíduo pode usar este bem, sem retirar o direito de outros indivíduos. Contudo, há a possibilidade de excluir consumo.

O ingresso no ensino fundamental e médio é acessível a todos, embora haja diferença entre a qualidade do ensino nas mais diferentes instâncias da educação, tanto na esfera pública quanto na privada. Quando se trata do ensino superior, uma grande parcela da sociedade fica de fora do acesso a esse nível. Nesse sentido, as ações afirmativas existem para que haja condições de igualdade no acesso. No caso das cotas raciais implantadas pela Universidade de Brasília, observa-se o respeito ao princípio de igualdade e de responsabilidade do Estado. Pode ser uma externalidade positiva quando este capital humano especificamente mais bem instruído deve conduzir o crescimento e o desenvolvimento da economia.

Na economia, quando falamos de tributação, é visto que os que têm salários mais altos contribuem para beneficiar aqueles de menor renda – o termo “carona” na economia é dado para o indivíduo que é beneficiado pelos bens puros. Nesse contexto também podemos fazer

uma análise das cotas para negros, que tiveram como objetivo dar oportunidade às famílias de poder aquisitivo mais baixo. O direito é dado, portanto, a todos que se inserem nos requisitos sociais e raciais.

A educação superior, por conceito, é um bem público porque apresenta demanda, não tem oferta, e pode ser mercado incompleto quando se trata de educação pública porque não dispõe de vagas para todos; como bem público causa externalidade positiva, ao desenvolver educação, pesquisa e o conhecimento, traz benefícios a toda sociedade. É o principal produto para o crescimento e desenvolvimento da nação, é um centro de pensamento independente com sua própria economia financeira. É regulamentada pelo governo, objetivando eficiência e equidade, embora a intervenção governamental não seja desejável por ser ineficaz.

Labaree (1997) definiu metas alternativas para a Educação Americana como a igualdade democrática, eficiência social e a mobilidade social com perspectiva educacional do cidadão, do contribuinte e do consumidor. Para a questão do social, a educação é um bem público e, para as perspectivas futuras do cidadão, o sistema educacional já é visto como um bem privado que proporcionou a uma contradição para o sistema educacional.

Nas últimas décadas os americanos reclamam que suas escolas apresentam problemas estruturais, tais como problema pedagógicos, organizacionais, sociais e culturais, embora estes problemas estejam inseridos na questão política. Nesse sentido, o estabelecimento de metas é um problema político, e não técnico, e deve ser resolvido por processos de escolhas que surgem de uma fonte de tensão no núcleo de qualquer sociedade liberal democrática entre a democracia política como direitos públicos e mercados capitalistas como direitos privados – estes como problema essencial direcionado a liberdade econômica irrestrita que leva a uma distribuição desigual da riqueza e do poder, enfraquecendo a possibilidade de controle democrático, e ao mesmo tempo restringindo a liberdade econômica em nome da igualdade individual.

Portanto, neste contexto, pensando em Universidade é quando vamos deparar com o topo da pirâmide do ingresso a uma universidade, porque as desigualdades socioeconômicas, principalmente quando falamos do Brasil, são grandes, e a universidade pública de qualidade é para poucos. O Estado, por definição, existe para realizar o bem comum, então criará meios para que a educação atinja todos os indivíduos de uma coletividade. As cotas para negros foi uma decisão política que permitiu às universidades trabalhar com a inclusão social.

No modelo de Educação Americano foram criadas três metas que definiram a medida educacional como bem público e bem privado: primeiro, igualdade democrática, tradição ideológica na história americana, que mostra as escolas como expressão de ideais políticos democráticos e como mecanismo de preparo das crianças para desempenhar papéis construtivos em uma sociedade democrática; segundo, eficiência social é o pragmatismo estrutural operacionalizado nas escolas sob a forma de prática profissionalizante e de estratificação educacional; e terceiro, a mobilidade social, que defende que as escolas devem proporcionar aos alunos as credenciais educacionais de que necessitam para chegar à frente nesta estrutura. Enquanto a meta da eficiência se concentra nas necessidades do sistema social como um todo, o objetivo da mobilidade se concentra nas necessidades individuais dos consumidores educacionais.

Na mobilidade social, Labaree (1997) aponta consequências na educação, e uma delas é a forma meritocrática em que os interessados procuram oportunidades para ganhar distinções educacionais. E, como resultado, surgem as necessidades de organizar a competição por uma vaga de uma forma relativamente justa e aberta.

Dos objetivos de mobilidades sociais, foram destacados: Padrões históricos de Meta Ascendente em que o aumento de matrículas nos graus elementares e superiores começou a precipitar uma demanda por credenciais distintas no ensino médio e no ensino superior; as peculiaridades da Mobilidade Social: efeitos de interação em que o objetivo da mobilidade social é trabalhar para reforçar a igualdade democrática em oposição à eficiência social e, em outras vezes, trabalhar para reforçar a eficácia social em oposição à igualdade democrática; Mobilidade Social versus eficiência social incorpora a visão livre escolha, em que os alunos podem alcançar qualquer coisa dentro dos limites e seus próprios desejos e capacidades pessoais. Por fim, a Mobilidade Social versus igualdade democrática, que são as próprias metas como: igualdade de tratamento onde espera que o sistema forneça para alguns alunos a chance de alcançar um posição social mais elevada pela aquisição de uma educação melhor; virtude cívica, que se concentra nas necessidades do mercado e não nos da política, e, ao contrário, da busca de eficiência social, adota uma perspectiva sobre o mercado que é agressivamente individualista ao invés de coletivo.

Portanto, a educação superior é um direito consagrado pela Constituição no Brasil e acredita que em outros países também, é um bem público pela igualdade democrática e pela eficiência que espera que toda cidadão tenha acesso à educação desejada. Quando pensamos

na mobilidade social, entramos no pressuposto de bem privado e, a partir dessa mobilização, podemos dizer que hoje nossa educação superior é um bem misto.

O ensino superior gera externalidade positiva por ofertar conhecimento, educar, pesquisar e ser um facilitador para diminuir a desigualdade e melhorar o sistema socioeconômico.

Mueller (2007) analisou externalidades com relação a sua magnitude dos seus efeitos de transbordamento e quanto as suas origens. Retratou também que o governo traça diferentes estratégias quando se trata da contribuição pública para o financiamento da educação. Em sua análise, fez primeiramente um estudo comparativos dos gastos públicos internacionais de ensino primário e secundário e de instituições de ensino superior e depois demonstrou o gasto público como proporção dos gastos totais com instituições educacionais nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE.

Foi considerada a educação como bem privado com direitos de propriedade bem definidos e cuja externalidade não é a produção da educação em si, mas seu uso em certos processos de produção, tais como a geração de ideias. Para ele, a educação caracteriza um bem de consumo e também de investimento, porém questiona a educação como bem privado, público e meritório, mas com apoio público devido às externalidades que produz.

Mueller (2007) define a educação como programas educacionais providos por instituições públicas e privadas de ensino e também como conhecimento e habilidades inerentes a uma pessoa depois de completar um programa de ensino.

Para o ensino como serviço oferecido para o consumo de indivíduos que decidem se escolarizar, pode ser não excludente e não rival, mas também pode ocorrer rivalidade e exclusão, dependendo do tipo de escolaridade, se primária, secundária ou superior – para esta pesquisa vamos tratar de cotas para negros na Universidade de Brasília e fica inserida na educação de ensino superior, e que focaremos uma questão específica de ingresso a universidade não caracteriza exclusão e rivalidade para a política de educação, é questão da seleção de cotas para negros é preciso submeter as regras.

Mueller (2007, p. 25) entende que “se as soluções de negociação privadas não funcionam, a intervenção governamental pode contribuir para corrigir a falha de mercado por: fiscais respectivamente subsídios, regulamentação, e definição dos direitos de propriedade”.

Mueller (2007), *apud* Barnett & Yandle (2005), consideram que o conceito de externalidade tem sido frequentemente mal compreendido, o que “leva à ênfase exagerada

bruta em externalidades como fontes de falha de mercado”. Sua crítica é que a nossa compreensão da natureza e importância da externalidade avançou muito pouco ao longo dos últimos cem anos e, como resultado, o problema de externalidade desapareceu, mas foi substituído pelo problema dos bens públicos, ou seja o problema de externalidade só surge se um bem público ou é explorado ou criado pelas atividades de produção ou consumo.

Musgrave & Musgrave (1984) defendem que a função de distribuição justifica as intervenções fiscais que visam alterar a distribuição do rendimento, geralmente de forma progressiva, pela canalização de recursos do mais rico para as pessoas menos favorecidas. A distribuição é mais aplicada diretamente por um imposto de transferência de regime.

O potencial de crescimento ilimitado do estoque de capital humano é a premissa para as taxas de crescimento sustentável sejam viáveis. Assume-se que a acumulação de capital humano no setor da educação está sujeito a constantes retornos marginais.

O consumo de serviços de ensino, que é publicamente sustentado para os programas primários e secundários, mesmo o consumo puro de serviços de ensino, pode causar as externalidades de estabilidade e de crescimento. O financiamento público dá à sociedade a possibilidade de controlar o currículo e garantir que as crianças recebam um selo social compatível com as instituições internas da sociedade.

O efeito mais frequentemente citado do capital humano é instigado pela teoria do crescimento endógeno desde os anos de 1980, no entanto, é o seu importante papel no processo de desenvolvimento econômico.

A mudança no estoque de capital humano em cada período é proporcional ao nível de capital humano já alcançado. Além disso, depende da fração de tempo que um trabalhador gasta no setor de educação em oposição ao setor produtivo.

O avanço puro de competências não significa necessariamente aumentar a produtividade de um trabalhador. Ele pode meramente refletir um avanço de tecnologia e de conhecimento que requer que os trabalhadores serão mais habilitados.

O retorno privado está em consonância com que Musgrave (1959, *apud* LUCAS, 1988) chama de efeito interno do capital humano. Ele pode ser interpretado como o aumento da renda pessoal associada há um ano adicional de escolaridade – retornos privados à educação -, quando a experiência é controlado para a equação, a exemplo, um ano de estudo nos EUA aumenta a renda do individual em média 10%. O Retorno social inclui tanto o

efeito interno quanto o efeito externo do capital humano modelado por Musgrave (1959, *apud* LUCAS, 1988).

Se os retornos privados estiverem abaixo de retorno social, pode ser uma reação de mercado de trabalho às externalidades negativas de uns excedentes de capital humano.

Os salários dos acadêmicos podem ser substancialmente maiores, se os alunos tiverem de pagar pelo ensino universitário, se, na ausência de externalidades, a contribuição pública servir para eliminar recursos privados que seriam potencialmente investidos na produção de educação, também seria difícil julgar o nível de potencial da educação sem a intervenção pública.

As externalidades positivas da educação somente existiriam, se fosse necessário esperar uma menor demanda por serviços de ensino no país com subsídios mais baixos.

Subsídios públicos em país com altas contribuições públicas servem para excluir automaticamente os recursos privados e achatar a estrutura salarial.

Enfim, o puro consumo de serviços de ensino primário e secundário produz externalidade, no que diz respeito à educação superior, o investimento puro e serviços de ensino não produz claramente externalidade positivas. Ao contrário, a educação é um bem privado e nada impede que os direitos de propriedade sejam totalmente explorados por particulares.

Assim entende-se que o ensino superior leva o cidadão a melhorar sua qualidade de vida se buscar mais educação com o estímulo do estado. O estado, quando investe na educação, aumenta recursos humanos mais bem qualificados e capacitados que vão garantir o desenvolvimento econômico do país. Portanto, esta ação é externalidade positiva. As universidades trabalham para manter o ensino público e não privados, não deve transformar a educação como um bem comercial: o ensino superior é um bem público e meritório.

Em vários estudos empíricos sobre escolaridade e renda em países ricos e pobres, encontrou-se um papel para a escolarização como uma entrada em função de produção padrão; o resultado norteou ausência de externalidade na educação, embora tenha justificado que o efeito da escolaridade incentivar os trabalhadores com baixa qualidade retornar à educação com esperança de melhor qualificação profissional, mesmo que este retorno não tenha a oferta de mão de obra qualificada que ultrapasse a demanda; é visto que trabalhadores educados são produtivos privativamente, mas não socialmente.

Quanto às diferenças de capital humano entre países ricos ou pobres, embora a literatura direcione que o retorno social sobre a escolaridade é baixo ou pouco significativo, ficou nos dados apresentados que, para gerar informações sobre retornos sociais em educação, ainda não foi acertada a medição estimada do retorno social relacionado com a escolaridade. Ficou caracterizado que a educação, sozinha, não tem promovido o crescimento econômico nas últimas décadas. Percebeu-se que, para a educação ofertada para determinado grupo com políticas sociais mais elevadas, o retorno de anos de escolaridade é mais baixo, em países com alto níveis de educação onde terá melhores benefícios em políticas sociais; já para determinados grupos, o crescimento educacional implicava a desigualdade de renda; em instituições menos favorecidas, a qualidade não satisfazia o excesso de oferta de escolarização sendo estes fatores em países em desenvolvimento que favoreciam a ligações empírica entre mudanças nos níveis de escolaridade que venham a contribuir para o crescimento econômico.

A afirmativa inicial, porém, sugere que uma falha de mercado pode ocorrer em função do desconhecimento das pessoas acerca desse suposto ganho de renda ocasionado pelo incremento educacional. É possível interferir na oferta de mão de obra.

Rezende (2010) também conceitua a falha de mercado no mundo real, onde mercados perfeitamente competitivos são raros, existindo falhas de mercado que justificam a intervenção do governo, a exemplo da existência de bens públicos, externalidades, participantes do mercado com grau elevado de influência sobre os preços e a quantidade produzida e de assimetria de informações.

No estudo sobre o ritmo entre seguimentos socioeconômicos da população no Brasil, Rezende (2010) aponta em um dos dados que a população cujos rendimentos estão abaixo de qualquer possibilidade de serem encontradas soluções próprias para o atendimento das necessidades básicas, o ritmo de crescimento populacional ainda guarda padrões do passado. No conjunto da população infanto-juvenil, os que pertencem a famílias de baixa renda, que hoje já formam um contingente numeroso, assumirão uma participação crescente. Uma parcela também crescente dos que buscam o primeiro emprego, oriunda dessas famílias, encontrará maiores dificuldades de acesso a ocupações de melhor qualidade, se não tiver oportunidade de melhorar seu desempenho educacional.

Enfim, é preciso buscar soluções para que a sociedade seja mais bem esclarecida para o seu crescimento individual e para o desenvolvimento da nação, para acompanhar o processo de globalização, entendemos ser preciso buscar meios de ampliar com eficiência os gastos

públicos, dar condições para que a população, por meio de informações, tenha condições de contribuir para o crescimento econômico com qualidade e competitividade, tenha menos desigualdade, mais oportunidades de trabalho, menos violência e uma vida mais longa e recompensadora para a população.

No Brasil o governo vem trabalhando em políticas sociais e econômicas para diminuir a pobreza e as desigualdades e favorecer o acesso à educação. Como exemplo, as cotas para negros, embora criticadas, são um reconhecimento de inclusão social e um caminho de meta para governo.

As ações afirmativas propostas por governo, organizações e entidades filantrópicas são formas de confirmar que a educação não está bem, precisa ser melhorada. O estado não tem universidade para todos; portanto, criar meios de limitar o acesso sinaliza para o indivíduo que oportunidades foram lançadas e que não existe exclusão no ensino, não há concorrência, mas é preciso que o indivíduo faça sua escolha de acordo com seus conhecimentos e habilidades.

O alunado que não tem universidade pública poderá, por meio do Exame Nacional de Cursos (provão) e pelo PROUNI, concorrer a uma vaga de ensino superior em escolas privadas.

Quanto às cotas para negros, também é uma maneira de selecionar determinado grupo que já foi estudado por várias pesquisas que tiveram menos oportunidade para ingressar em uma universidade pública de qualidade, e nesta vamos comparar com o estudo de casos em seguida.

No pensamento econômico, pode se considerar falha de mercado dentro da educação uma política não apropriada para que todos tenham o ensino superior gratuito de qualidade; então, o governo proporciona ação afirmativa como formas reparadoras para determinados grupos; por outro lado pode ser um sinalizador para que a sociedade cuide melhor do ensino médio.

Quanto à externalidade positiva no contexto da inclusão de cotas para negros, ela pode ter um papel importante na busca de um equilíbrio entre as necessidades de equidade e eficiência, assegurando a equidade de riquezas e renda entre classes com propósito de estabelecer uma sociedade mais igualitária.

Neste contexto os estudantes que buscaram a UnB tinham todo o conhecimento da Universidade que desejavam.

Pensando no projeto de Cotas para Negros, os cotistas que por direito ingressam no processo seletivo também sabiam a Universidade que buscavam, mas é preciso analisar se os procedimentos desta seleção tiveram a preocupação de relacionar falhas de mercado e assimetria das informações para a sociedade.

Sales (2010, *apud* SANTOS, 2005, p. 51) defende que:

até meados dos anos 1990, a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil era objetivo de controvérsias tanto no movimento negro como entre cientistas sociais do campo das relações raciais. Todavia, o tema entra na agenda política do governo FHC ao instituir, por decreto, no dia 20 de novembro de 1995, o grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra, por ocasião de uma manifestação em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares. Essa iniciativa veio no bojo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O autor entende que a grande guinada das ações afirmativas no Brasil ocorreu em setembro/2001, com a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância, sob os auspícios da ONU, realizada em Durban, África do Sul. Ela foi “precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade, políticos, acadêmicos, ONGs, Organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denuncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil” Sales (2010 *apud* SANTOS, 2005, p 51).

Ainda segundo Sales (2010 *apud* SANTOS, 2005, p 51):

Após a conferência, o governo brasileiro definiu um programa de política de cotas no âmbito de alguns ministérios. No plano estadual e municipal, diversas iniciativas foram realizadas para implementação do sistema de cotas: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, estabeleceu uma porcentagem das vagas das universidades estaduais para pretos e pardos (2001 Maggie; Fry, 2004). Em 2002 foi implementada a política de ação afirmativa com viés racial, com foco no sistema de cotas. A UnB, além de ser a primeira universidade federal a adotar o programa, estabeleceu critérios adicionais à autodeclaração para definir os beneficiários que seria os “negros”.

A comissão da UnB, constituída por cientistas sociais, representantes de entidades do movimento negro e um estudante universitário, foi estabelecida com o objetivo de conduzir uma atividade técnico-burocrática, ou seja, homologar ou não a autoatribuição pelo candidato do *status* de “negro”.

O autor defende que a presença do movimento negro estaria coerente com o processo de construção de identidades, afeito à “pedagogia racial” introduzida no vestibular da UnB.

Mas a iniciativa dos critérios estabelecidos foi o desejo de que a seleção fosse justa e para controlar os alegados “fraudadores raciais”. Caberia lembrar que o objetivo da ação afirmativa era atender a cotistas que usufruíssem do benefício das cotas.

Schwartzman (2004), com a nova proposta de reforma universitária divulgada pelo Ministério da Educação, trouxe ideias interessantes, como a afirmação da importância estratégica da educação, o reconhecimento da pluralidade e diversidade das instituições, a reafirmação do princípio da autonomia associada a mecanismos de avaliação, a preocupação simultânea com a qualidade e a inclusão social, e propostas específicas de mudanças nos sistemas de financiamento, gestão e organização das instituições, com a introdução do novo ciclo básico e o questionamento do sistema departamental. Também propostas inovadoras sobre o papel do setor privado.

Para o Schwartzman (2004, p. 3):

o documento do Ministério propõe a manutenção e a obrigatoriedade do Exame Nacional de Ensino Médio, o ENEM. A vantagem do ENEM, se bem implementada, é que ele pode permitir o estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino médio, na linha dos sistemas de Baccalaureat francês, do Abitur alemão, do “A Level” inglês ou, nos Estados Unidos, o cholastic Aptitude Test, que tem objetivo diferente. É importante entender bem o que estes exames fazem e não fazem, e conhecer bem a experiência de outros países, para ver se não estamos entrando por um caminho equivocado.

Em nenhum país do mundo existe um mesmo exame para todos os estudantes. Na França, existe um “Bac” geral, com várias subdivisões, e outro tecnológico; na Alemanha só fazem o Abitur os estudantes que querem fazer carreiras universitárias. Nos Estados Unidos, o SAT é facultativo, embora solicitado pela maioria das universidades. A proposta do MEC mistura duas funções diferentes deste tipo de exame, a aferição de conhecimentos obtidos nas escolas secundárias, que deve ser diferenciada, e a de aferição de habilidades gerais para o desempenho no ensino superior, que pode ser geral quando combinada com outros critérios de avaliação de competências, mas só se aplica, normalmente, aos candidatos às universidades. No primeiro caso, trata-se de um exame que aprova ou reprova os estudantes; no segundo caso, trata-se de um instrumento para estimar as habilidades e potencialidades das pessoas, que não pode ser utilizado para aprovar ou reprovar ninguém. Existe controvérsia sobre se o ENEM se aproxima mais da primeira do que da segunda função, mas é evidente que ele não inclui as avaliações de conhecimentos e competências específicas que são típicas do Bac e outros exames semelhantes. Amarrar todo o ensino secundário brasileiro a uma prova única deste tipo pode ter consequências extremamente sérias sobre a orientação e o funcionamento do ensino médio, que precisam ser compreendidas e analisadas em profundidade.

A volta à antiga ideia do ciclo básico, já tentada, sem muito sucesso, depois da Reforma Universitária de 1968, é muito interessante, e está na linha das inovações sendo implementadas atualmente na Comunidade Europeia, o chamado “processo de Bolonha”, que prevê um sistema de três anos de

formação geral básica, dois de especialização profissional, de mestrado, e três de formação avançada, ou doutorado, com as devidas adaptações. A Academia Brasileira de Ciências tem discutido uma proposta na mesma linha. Um sistema deste tipo permitiria que o estudante entrasse no ensino superior sem ter que decidir a carreira logo no início, abriria espaço tanto para a formação geral quanto para a formação tecnológica e “vocacional”, em cursos curtos, ou para cursos introdutórios para as carreiras profissionais de nível superior; e permitiria que a opção por carreiras mais avançadas fosse feita a partir dos resultados do desempenho neste ciclo, e não em um vestibular inicial. Uma outra vantagem deste sistema seria ajudar a acabar com esta anomalia que é o mestrado acadêmico que ainda prolifera no Brasil, quando em todo o mundo os mestrados são programas de no máximo dois anos, voltados para a formação profissional.

Na opinião do autor (2004, p. 4), é preciso entender melhor, no entanto, por que

as tentativas anteriores de implantar o ciclo básico fracassaram. Uma possível explicação é que os alunos já eram selecionados em vestibulares muito competitivos para os cursos especializados, e não se interessavam pelos cursos gerais. A outra é que, com o sistema de departamentos, os ciclos básicos eram órfãos, sem ninguém se interessando por eles – o mesmo ocorrendo hoje, aliás, com a maioria dos cursos de graduação nas universidades públicas, dirigidos por coordenadores sem poder efetivo e sem recursos e autoridade próprios. Como no passado, o novo ciclo básico corre o risco permanecer como “lata de lixo” dos departamentos acadêmicos, e fracassar. Este novo sistema deveria ser implantado de forma gradativa, por adesão das instituições, testando seu funcionamento e sua viabilidade, e nunca por uma mudança brusca introduzida por legislação.

Para a inclusão social, segundo o autor (2004, p. 4),

o Ministério da Educação parece estar recuando das propostas mais extremas de inclusão social a partir de cotas, e já fala em gradualismo, tanto na introdução de cotas por cursos, quanto em redução das cotas ao longo de cinco anos. Como mais de 40% dos estudantes de nível superior no setor público já vêm de escolas públicas, o impacto desta cota não é muito significativo para o conjunto, embora possa sê-lo para determinadas instituições e cursos. O documento mostra ainda preocupação com os problemas de convivência entre alunos de níveis muito diferentes nos mesmos cursos, sugerindo uma discussão sobre possíveis políticas para reduzir estas diferenças.

Para o autor (2004, p. 4),

é óbvio que uma política efetiva de inclusão deveria se dar pela melhoria do ensino básico, mas o argumento de que não se pode esperar isto para começar a implementar uma política afirmativa no nível superior é bastante convincente. Existem problemas sérios com as regras de admissão que têm sido propostas, sobretudo em relação às cotas raciais, dada a inexistência de divisões raciais claras na população brasileira, e apesar das claras diferenças de oportunidade que afetam a população mais pobre, sobretudo de origem africana. Seja como for, as regras de admissão são somente um dos componentes, e talvez o mais fácil, de que seria uma verdadeira política de

inclusão. Muito mais importante é apoiar os estudantes buscam entrar ou entram sem preparo anterior, e sem condições materiais de dedicar tempo e esforço aos estudos. De nada adianta abrir a porta de entrada, se a porta de saída continua fechada. Este apoio requer o desenvolvimento de cursos adequados preparação, como vários que já existem, orientados para estudantes negros e de baixa renda, e que não tiveram boas oportunidades de educação média; de recuperação, uma vez admitidos nas universidades; a implantação de novas carreiras de natureza mais prática, que não requeiram a mesma formação acadêmica das tradicionais; e apoio financeiro, na forma de bolsas de estudo, a estudantes que precisariam trabalhar para se sustentar. Um novo ciclo básico, com suficiente flexibilidade e recursos para atender a estudantes de diferentes perfis, poderia ajudar muito.

Schwartzman (2004, p. 4), quando trata de “universidades de elite ou universidade para todos?” compreende que,

em todo o mundo, os sistemas de educação superior têm que lidar, ao mesmo tempo, com a necessidade de desenvolver e manter instituições de alto nível, dedicadas à formação de pessoas capazes de participar da revolução científica e tecnológica que não cessa, e incorporar ao ensino superior o número crescente de jovens que querem continuar estudando depois da escola secundária, ou média. A ideia da “indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão” foi pensada quando as universidades eram pequenas, duzentos anos atrás, e mesmo assim nunca foi realmente aplicada em nenhuma parte do mundo. O Ministério da Educação, em seu documento, deixa de lado a questão da excelência acadêmica, e não fala da necessidade de fazer com que pelo menos algumas universidades brasileiras adquiram e mantenham padrões internacionais de qualidade, o que requeria investimentos diferenciados e uma estrutura legal apropriada para o gerenciamento eficiente e a captação de recursos. Ao mesmo tempo, o governo vem falando em “universidade para todos” – uma proposta realmente estranha, se pensamos que nos países mais desenvolvidos a matrícula de nível superior não vai muito além dos 50% dos jovens, e a maioria dos estudantes estão em *colleges*, cursos curtos, cursos tecnológicos, e não em carreiras universitárias propriamente ditas. A tentativa de implantação de uma política de “universidade para todos” pode ter como consequência a perda da qualidade que ainda resta em nossas principais universidades públicas, fortalecendo o ensino superior privado de elite, sem que se possa esperar, no entanto, que o setor privado possa arcar com os custos de pesquisa e formação científica e técnica de alto nível.

Por fim, o autor (2004, p. 4) fala sobre “as pontes entre a educação superior e a educação básica” neste documento do Ministério da Educação não aborda um tema crucial, que é o do papel do sistema universitário na formação de professores para a educação básica:

Ainda que seja um tema especializado, que está por isto fora do escopo do documento (que tampouco discute os problemas de formação em outras áreas específicas, como da saúde ou das engenharias), o tema da formação de professores afeta diretamente a questão da equidade, e por isto merece atenção especial. Hoje, as principais universidades não formam professores

para o ensino médio, a qualificação proporcionada pelos cursos de pedagogia e faculdades de educação deixa muito a desejar, e o governo não tem uma política específica de apoio ao desenvolvimento da pesquisa educacional, para a qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP poderia contribuir, abrindo seus dados para a comunidade de especialistas e criando um sistema competitivo de financiamento de estudos e pesquisas, entre outras medidas. Não deixa de ser preocupante o fato de que, diante dos gravíssimos problemas que afetam nossa educação básica, o primeiro esforço do Ministério da Educação, preocupado como está com as questões de equidade, tenha sido em propor uma política para o ensino superior, onde, apesar dos pesares, a situação é muito melhor do que a que ocorre no ensino médio e no ensino fundamental em grande parte do país.

CAPITULO 2 – SISTEMA DE IMPLEMENTAÇÃO DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE

Ferraro *et alii* (2009) tratam da cor/raça e educação no final do século XVIII, em que também foi marcado pela emergência do debate sobre a temática da mulher, dos seus direitos, inclusive à educação, e do seu lugar na sociedade. Os autores citam ainda algumas obras, com destaque à da primeira feminista brasileira, Floresta Nísia.

Para os autores, a segunda metade do século XIX, por sua vez, presenciou o surgimento das teorias racistas, com destaque para a obra *Essai sur l'inégalité des races humaines* (*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*), publicada originalmente em quatro volumes, nos anos de 1853 a 1855, de autoria do francês Gobineau a qual foi de grande influência no Brasil. Segundo Skidmore (1991, p. 7), a entrada no Brasil das doutrinas do racismo científico, especialmente após 1870, colocou em cheque a ideologia assimilacionista, dominante no país. SCHWARCZ (1993), por sua vez, tem a década de 1870 como um marco na história das ideias no Brasil, destacando o paradoxo representado pelo liberalismo e racismo:

Paradoxo interessante, liberalismo e racismo corporificaram, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalentes e no entanto contraditórios: o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular. (SCHWARCZ, 1993, p. 14 *apud* FERRARO, Alceu Ravanello).

Na opinião de FERRARO & OLIVEIRA (2009, p. 254):

tudo isto é de fundamental importância porque coloca a emergência da questão das relações de gênero e de raça em dois momentos marcados por dois movimentos de reação (reacionários) de tipo ultraliberal: o *malthusianismo social*, termo cunhado para significar a concepção de pobreza e de política social pública, inclusive educacional, em relação aos pobres, e o *darwinismo social*, entendido como a lei spenceriana da sobrevivência do mais apto, ambos precursores do *movimento neoliberal*. Essas questões foram abordadas em textos anteriores (FERRARO, 1997, 1999b) e recentemente retomadas (FERRARO, 2006), especialmente no sentido de rememorar as condições de sua emergência e de avaliar a sua influência nas políticas públicas, particularmente as de educação, no Brasil.

No início dos anos 1960 definia-se o termo *etnia* como grupo biológica e culturalmente homogêneo, dizendo-se que o mesmo não era sinônimo de *raça*, uma vez que “a palavra raça tem um sentido exclusivamente biológico.” (DICIONÁRIO..., 1963, verbete). Retomado nas últimas décadas, o termo “raça” passou a ter uma conotação ao mesmo tempo sociocultural e política muito forte. É o que aparecia com clareza, na década de 1980, em textos sobre relações raciais e rendimento escolar:

Os autores citam Jaccoud e Beghin (2002, p. 11 e 65) “para informar que estudos recentes “evidenciam as desigualdades vivenciadas pelos afrobrasileiros em todas as esferas da vida social” e concluem dizendo que o quadro de desigualdade racial por elas apresentado “revela o drama da marginalização econômica e da injustiça social que afeta os afrodescendentes no Brasil”.

O Plano de Metas, nome dado ao projeto de “ação afirmativa para estudantes negros, índios e egressos da escola pública na UnB” – intitulado pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, ambos docentes do Departamento de Antropologia da UnB – foi apresentado e deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 6/6/2003. A proposta apresentada e deliberada fora de reservar 20% das vagas do vestibular destinadas a estudantes que se declarassem negros, destinar um pequeno número de vagas para índios de todos estados brasileiros e, ainda, implementar uma ação afirmativa de cunho social nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, especialmente em regiões de baixa renda. Assim, foi aprovado o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, com vinte votos favoráveis, seis contrários e duas abstenções. Também foi formada a Comissão do plano de metas pela Resolução do CEPE n. 38/2003, composta pelos membros: Erika Kokay (Deputada); Doris Santos de Faria (Decana de Extensão/UnB); Dione Oliveira Moura (docente/UnB); Renato Hilário dos Reis (docente/UnB); Luiz Felipe Miguel (docente/UnB) e Renata da Silva Nóbrega (discente/UnB), com objetivo de analisar o plano de metas e sugerir critérios no processo seletivo das cotas para negros.

Quanto à proposta apresentada pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Segato, os conselheiros analisaram dados do IPEA dos anos de 2000 e 2001, que tornaram domínio público um conjunto de resultados de pesquisas científicas sobre a desigualdade racial no Brasil. Esses resultados indicam que os negros que frequentavam universidades à época estavam nos cursos ditos de “baixo prestígio”, como as humanas e as licenciaturas. A porcentagem de estudantes negros em cursos de ensino superior no Brasil não passava de 12% de uma população total que chega pelo menos a 47%. Na UnB, também se vê defasagem racial, uma vez que os estudantes negros estão em média 30% abaixo da representação desejada.

O plano de ações afirmativas permitirá a retomada da produção de um conhecimento endógeno, ancorado na experiência social e histórica específica do Brasil.

O impacto do Plano de Metas para alcançar a igualdade racial e étnica na UnB, dispõe 20% das vagas da Universidade de Brasília para estudantes negros. Previsto para início do semestre letivo de 2003 e valerá tanto para o vestibular comum como para o Programa de Avaliação Seriada (PAS). O programa de ação afirmativa ficou definido de 10 anos, e uma medida emergencial destinada a acelerar a formação de uma elite acadêmica negra capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil.

Para os alunos que pleitearem a entrada por ação afirmativa farão a mesma prova do vestibular e do PAS que os outros e terão que ser aprovados como qualquer candidato, alcançando a pontuação prevista para a aprovação. Deste modo, não serão introduzidos candidatos desqualificados na universidade, o objetivo é manter vestibular competitivo como sempre. A única diferença é que os candidatos que aspirarem a esse benefício identificar-se-ão como negros no ato da inscrição e, após corrigidas suas provas, serão classificados separadamente, sendo aprovados os melhores colocados dentre os classificados, até o preenchimento das vagas a eles destinadas.

Para Bernardino-Costa *et alii* (2009, p. 215),

embora a importância da raça e a existência das desigualdades raciais tenham sido negadas em boa parte do século passado pelo Estado brasileiro e pela maior parte da nossa intelectualidade, em nome de um pacto de construção da nacionalidade, essa atitude não foi suficiente para eliminar do plano da existência social a relevância da raça para definir as oportunidades de vida de cada cidadão brasileiro. A suposta neutralidade estatal, caracterizada por uma posição de “política de não ter política” para combater o racismo, não foi suficiente para diminuir as desigualdades raciais na e da sociedade brasileira, bem como foi um dos principais fatores para o aumento dessas desigualdades.

Na opinião Bernardino-Costa *et alii* (2009, pp. 215-216),

o antirracismo do Estado brasileiro, que perdurou como discurso hegemônico pelo menos da década de 1930 até o início deste milênio, não significou um antirracismo conforme indicam as pesquisas e estudos. Ao contrário, ao lado do antirracismo estatal, o racismo não só ganhou fôlego como se cristalizou na sociedade brasileira, assim como foi um dos fatores que ajudou a construir e a reproduzir, principalmente entre cidadãos brancos e negros, visíveis e incontestáveis desigualdades de renda, de escolaridade, de acesso à saúde, de acesso à água e ao saneamento básico, de tipos de habitações, entre outras desigualdades, como têm demonstrado os dados e pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A estratégia da não nomeação ou do não conhecimento oficial da questão racial, para que não existisse um problema racial no nosso país, demonstrou-

se inócua, falhando ao propósito da eliminação do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais. Em contrapartida, em função de inúmeras e consistentes pesquisas, que contataram de forma inequívoca a ineficiência do antirracismo, emergiu como discurso concorrente a interpretação que indica que, para podermos desenvolver uma estratégia eficiente contra o racismo e as desigualdades raciais, se faz necessário nomearmos a raça como estratégia relevante no plano da vida social.

Ainda segundo Bernardino-Costa *et alii* (2009, p. 216),

nem todas as desigualdades sociais o Brasil, e em outras sociedades também, são explicadas somente pelo fator racial. Nada poderia ser mais obtuso do que esta assertiva. Os pesquisadores e estudiosos das relações raciais brasileiras têm constatado que a raça, ao lado de outras dimensões de vida social, é um fator explicativo do fenômeno da desigualdade social. Assim como as categorias classe social, gênero, sexo, idade, orientação sexual, entre outras, tem importância para os estudos de estratificação social, a categoria raça também é uma dimensão relevante tanto para a explicação de desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira quanto para a formulação de políticas públicas para superá-las.

Bernardino-Costa *et alii* destacam (2009, p. 216)

alguns acontecimentos que ocorreram nos últimos anos e que foram de enorme importância para que a posição do Estado brasileiro, começasse a mudar no que diz respeito às relações raciais. O Estado, em termos de discurso, passou de uma posição de “política de não ter política” para uma de “política de ter política”.

Eles consideram ainda que as mudanças não aconteceram sem pressões sociais, especialmente dos movimentos negros:

Na “política de ter política” no campo das relações raciais estava mais para algumas mudanças discursivas ou normativas que para mudanças concretas. Dessa forma, poucas ações foram efetivamente postas em práticas para combater o racismo, não ser algumas de caráter repressivo. Por outro lado, não se pode negar que a discussão sobre relações raciais no Brasil tenha se fortalecido durante as pré conferências Temáticas Regionais, realizadas em vários estados brasileiros entre os anos de 2000 e 2001, e durante a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada em 2001 no Rio de Janeiro.

(BERNARDINO-COSTA *et alii*, 2009, p. 217)

Assim surgiram as pró-ações afirmativas, especialmente nas universidades brasileiras que adotaram políticas de ações afirmativas, por meio da técnica de implementação do sistema de cotas, para o ingresso, em seus cursos de graduação, de estudantes pretos, pardos e de baixa renda, no caso da Universidade do Rio de Janeiro (pretos e pardos) e Universidade de Brasília (pretos, pardos e indígenas).

Ainda segundo *Bernadino-Costa et alii et alii* (2009, pp. 217-218)

desde então um crescente número de instituições federais e estaduais de ensino superior tem adotado algum tipo de ação afirmativa de ingresso baseado na cor/raça, etnia e/ou na classe social dos vestibulandos. Para ele se, em junho de 2003, havia apenas quatro instituições superiores de ensino público com políticas de ação afirmativa de ingresso aprovadas em seu vestibular. Durante esse período, e ao lado das universidades, vários órgãos do governo federal, estadual e municipal passaram também a adotar algum tipo de ação afirmativa de ingresso em seus quadros de pessoal, especialmente para os trabalhadores negros.

No Congresso Nacional foi apresentado o chamado Projeto de Lei das Cotas (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000). Para Bernardino-COSTA *et alii* (2009, pp. 218-219), enquanto o projeto de Lei das Cotas²

visava reservar um percentual de vagas nos vestibulares das universidades públicas direcionadas a jovem oriundos de escolas públicas, estudantes negros e indígenas, o Estatuto da Igualdade Racial, entre os seus vários artigos e parágrafos, propunha a extensão das ações afirmativas para negros no mercado de trabalho, estabelecendo formalmente um comprometimento tanto dos governos e poderes públicos quanto da iniciativa privada para o alcance da igualdade material.

Esse cenário pelas primeiras políticas de ação afirmativa nas universidades públicas, pela aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, bem como pelos constantes debates públicos sobre o sistema de cotas e, principalmente, pelo envio dos PL 73/1999 e 3.198/2000, provocou a reação de um grupo de intelectuais que enviou, em 2006, um manifesto contrário ao PL da cotas e ao Estatuto da da Igualdade Racial, intitulado “carta pública ao Congresso Nacional: todos têm direitos iguais na República Democrática”.

Para Bernardino-Costa *et alii* (2009, p. 219),

os estudos avaliativos do sistema e cotas nas universidades têm indicado resultados mais que otimistas. Pesquisas demonstram que o desempenho dos alunos cotistas é tão bom quanto o desempenho dos estudantes não cotistas, bem como demonstram que não tem havido o acirramento dos conflitos raciais nas universidades que implementaram ações afirmativas.

² Para tanto, esse manifesto já foi analisado e relatado pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) “Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), no qual o ministro Ricardo Lewandowski julgou totalmente improcedente o pedido feito pelo Partido Democratas (DEM) contra a política de cotas raciais étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília. O ministro afirma: As políticas de ação afirmativa adotadas pela UnB estabelecem um ambiente acadêmico plural e diversificado e têm o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas. Além disso, os meios empregados e os fins perseguidos pela UnB são marcados pela proporcionalidade e razoabilidade e as políticas são transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados. Quanto ao métodos de seleção “eficazes e compatíveis” com o princípio da dignidade humana (correio braziliense em 30/4/2013).

Bernardino-Costa *et alii* (2009, p. 220) destaca o artigo da pesquisadora Flávia Mateus Rios que

faz um balanço bibliográfico dos estudos sobre o movimento negro nas Ciências Sociais do período que vai de 1950 a 2000. Nesse percurso, a autora destaca três momentos: os estudos da década de 1950, que tiveram como contribuições centrais de pesquisas de Luiz Costa Pinho, Roger Bastide e Florestan Fernandes; os estudos da década de 1970, que tiveram como protagonistas Michael Mitchell e Carlos Hasenbalg, e os das décadas de 1980 em diante, que tiveram como protagonistas alguns intelectuais negros: Clovis Moura, Lélia Gonzales, Joel Rufino dos Santos e Hamilton Cardoso.

Para Bernardino-Costa *et alii* (2009, p. 221) o tema da interseccionalidade também é assunto sobre o qual Andreia Lisboa de Sousa

apresentou um panorama histórico da implementação da Lei nº 10.639/2003 que demonstra a interseccionalidade de gênero e raça constitutiva da opressão, da discriminação e das desigualdades enfrentadas pela população negra. Assim, no contexto da reforma curricular, ensejada pela Lei nº 10.639/2003 e por leis complementares, as perspectivas de gênero não foram deixadas de lado pelos ativistas do movimento negro, que participaram ativamente dessa modificação legal no país.

CAPÍTULO 3. REVISÃO DE LITERATURA

A UNIVERSIDADE E AS FORMAS DE SELEÇÃO NA GRADUAÇÃO

3.1 A UNIVERSIDADE

A Universidade de Brasília iniciou suas atividades acadêmicas em 21 de abril de 1962. O seu Plano Orientador, documento que definia as principais diretrizes para a sua implantação, estabelecia como funções básicas da instituição: “ampliar oportunidades de educação; instituir novas orientações profissionais demandadas pela economia brasileira; assessorar o poder público em todas as áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento técnico-científico do País” (BRASIL, 2005, p. 10).

A missão definida para a UnB estabelecia, já de início, o seu papel de destaque como instrumento de desenvolvimento regional. Ao longo dos últimos anos, a UnB orientou seu trabalho tanto para promover o conhecimento científico quanto para propiciar o atendimento às necessidades da população do Distrito Federal e da região do Entorno, e para contribuir na formação do capital humano necessário ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos potenciais econômicos e ambientais da Região Centro-Oeste (Plano de Expansão, 2005, p. 11).

Na década de 1980, as discussões sobre o futuro da UnB já incluíam aspectos relacionados aos limites físicos da ocupação do seu *Campus* localizado no Plano Piloto. Naquela ocasião, à luz das experiências nacionais e internacionais, eram debatidos, embora de forma dispersa, assuntos como o tamanho ideal da Universidade, as dimensões da população universitária abrigada em um campus e as possibilidades de atendimento das necessidades científicas e culturais dos estudantes de educação superior.

A Universidade de Brasília surgiu para ser a melhor e, na verdade, tem dado mostras do seu papel de vanguarda: por exemplo, no seu processo inicial, no projeto para a futura Universidade da Capital Federal, foi pensada e projetada por excelentes cientistas, artistas, filósofos que juntos criaram uma Estrutura de Universidade que refletisse sobre um modelo de universidade para o brasileiro. O ingresso foi inicialmente pelo vestibular universal e, da maneira como a UnB foi pensada, tinha suas funções básicas:

ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira; diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir; contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aos jovens de todo o país e de um centro de

pesquisas científicas e de estudos de alto padrão; Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar; Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil; Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover; Por fim, dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo (Universidade de Brasília, 50 anos UnB, 1962-2012, p. 20):

Funções básicas da Universidade de Brasília:

Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.

Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico profissionais que o incremento da produção dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.

Contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, através da criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.

Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir um caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.

Garantir à nova Capital a capacidade de interagir com as nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.

Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que, carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover.

Dar à população de Brasília uma perspectiva cultural que liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo. (Plano Orientador da UnB, 1962).

3.2 VESTIBULAR – SELEÇÃO UNIVERSAL

Para o vestibular tradicional, o candidato, portador de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, poderá inscrever-se na UnB e receberá as normas e programas a serem adotados no concurso de seleção. A seleção é feita em etapa única com conteúdo programático do ensino médio. Para alguns educadores, este processo seletivo é vulnerável às interveniências de fatores externos, restringindo a oportunidade do candidato de ser aferido

com maior fidedignidade, e da instituição que o seleciona conhecê-lo melhor (Projeto PAS, 1995).

O vestibular tradicional permite compatibilizar a experiência com a realidade nacional, de modo que alunos provenientes de outros estados e sistemas de ensino poderão ter acesso à UnB. Mas alguns educadores criticam o vestibular pela forma determinante de um ensino de livresco, “decoreba”, alienante e anacrônico. É um mecanismo de memorização mecânica e gera ações de adestramento no ensino médio.

Universalista é o papel desempenhado pelo indivíduo que presta o vestibular optando pelo sistema universal. Tem sua aprovação somente pelo conhecimento de habilidade.

3.3 PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA - PAS

A UnB, como Universidade Pública e de todos os brasileiros, nos anos 1990, resolveu criar o Programa de Avaliação Seriada (PAS), implementado em 1995, depois de uma longa discussão nas Unidades Acadêmicas, Decanato de Ensino de Graduação e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Os princípios orientadores desse programa enfatizam a promoção da cidadania, a preparação para o trabalho, o desenvolvimento de competências e habilidades, a construção interdisciplinar do conhecimento e a importância da contextualização para a aprendizagem significativa, mediante instrumento de avaliação aplicado em três etapas, que coincidem com as três séries do Ensino Médio com a Interação Educacional contemplando todos os níveis da educação básica, este Programa não só atende as escolas de Brasília, mas também todos os demais estados do país que se dispuseram a compartilhar o programa.

O PAS foi aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 263ª Reunião, realizada em 18/8/1995, e tinha como objetivo selecionar os futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático.

Ao programar esta modalidade de ingresso na UnB, objetivou-se conciliar uma das metas do Ministério de Educação, que desejava melhorar o ensino de médio por meio de modificações na frequência da avaliação e no seu conteúdo, em que ficou comprovado pela proposta do projeto que o aluno, ao fazer uma seleção gradual, melhora a integração entre os diferentes níveis de ensino e propicia uma seleção que se baseia em avaliação da aprendizagem significativa.

3.4 POLITICAS DE COTAS RACIAIS

Cotista é o papel desempenhado pelo indivíduo que é aprovado no vestibular para a universidade por meio do sistema de cotas raciais.

Em 2004 foi implementada a política de cotas raciais. A UnB foi a primeira Instituição Federal do País a separar vagas para os negros, com a previsão de reserva crescente de oportunidades para alunos da escola pública, pretos, pardos, indígenas e de baixa renda. Este projeto inicial, previsto no Plano de Metas para um período experimental de dez anos, está sendo concluído em 2014.

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de 1960, elas pretendem oferecer aos afroamericanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afroamericanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo

Munanga (1996, p. 31) considera que

qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista. Neste sentido, a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem seus defensores e seus detratores. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afroamericana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembleias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas.

Munanga (1996, p. 31) destaca os seguintes argumentos em favor das cotas para a população negra no Brasil:

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar as experiências positivas e negativas vivenciadas pelos outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais.

Na sua opinião:

a cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazos, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado.

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querer remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social.

(MUNAGA, 1996, p. 35)

Munanga (1996, p. 34) destaca mais os seguintes argumentos em favor das cotas para a população negra no Brasil:

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da ‘justiça’, da ‘excelência’ e do ‘mérito’. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

Segundo Ferreira e Mattos (2007, s/n),

no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, editado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), revelou que a população negra brasileira possui qualidade de vida notadamente inferior à população branca – cinquenta posições abaixo (PAIXÃO, 2003).

Há uma reiterada desigualdade para os trabalhadores negros, independentemente das regiões brasileiras estudadas. As taxas de desemprego são superiores para os indivíduos de raça negra, não importa qual seja o atributo pessoal considerado. Para ele, comparando o rendimento médio familiar *per capita*, conforme informações da PNAD/2001, de todo o Brasil, em 2001, a população branca recebia salários 196% maiores em relação às famílias negras. Diante dessa situação, as crianças tendem a deixar de estudar para ajudar no complemento da renda. Assim, para os jovens negros, o ingresso no mercado de trabalho é mais precoce, o que certamente significa prejuízos à sua formação educacional, expressos em números crescentes de jovens que abandonam os estudos para dedicar-se somente ao trabalho, conforme aumenta sua faixa etária. Existe pressão para que isso aconteça em função das dificuldades de sobrevivência das famílias negras (DIEESE, 1999).

De acordo com o PNAD 2007 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação. Nos Estados Unidos, por exemplo, 19,2% dos alunos mudam de estado para cursar a universidade.

O Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais da Universidade de Santa Catarina, em Anais do II Seminário Nacional, abriu a discussão sobre os movimentos sociais e, sobretudo, a questão de ação afirmativa. Seguindo a teoria de vários cientistas e opiniões jornalísticas, considera que o deslocamento teórico sociológico também se operou devido à perda relativa da importância do conceito de classe, ou contradições de classe, enquanto elemento capaz de interpretar os movimentos e as lutas sociais atuais. Destaca o declínio das concepções teóricas marxistas pautadas na associação direta entre classe e ação coletiva. A própria realidade empírica forneceu as condições para tal mudança.

Nessa perspectiva, alguns movimentos foram centrais. O primeiro diz respeito à redução da classe operária numérica e simbolicamente e o segundo, às principais mobilizações públicas não pautadas propriamente por uma identidade proletária. Além disso, houve a expansão das classes intermediárias no desenvolvimento do capitalismo, o que conferiu maior complexidade, e não necessariamente o enfraquecimento dos polos antagônicos – proletários e burgueses – conforme a caracterização clássica de Marx. Prova disso é o fato de que uma grande parte das mobilizações públicas é protagonizada justamente pelas classes médias.

No contexto do Brasil, as demandas étnicas raciais adquirem cada vez mais relevância pública em torno da mobilização por políticas específicas, também denominadas ação afirmativa. A relevância do tema está justamente em propor uma reorientação no sentido das relações sociais com base na “raça” e na cor. Sendo assim, a grande mídia jornalística impressa aparece como um importante meio de abordagem do assunto. E é por essa razão que a captação das percepções e representações fornecidas por sua cobertura jornalística constitui-se como fonte de investigação desse assunto.

(DOS SANTOS, 2007, pp. 34-35)

Nos referidos Anais do II Seminário Nacional, opinou-se que, de modo geral, através das notícias é elaborada uma representação do mundo por meio da argumentação. Tal

representação é uma construção de modo algum imparcial, isto é, ela não é um reflexo dos fatos isento de valor. Em outras palavras, “qualquer argumentação é relativa, pois se situa no contexto de um discurso mais amplo que define o que está em jogo” (DOS SANTOS, 2007, p. 35). Entendem que a ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas ou privadas para o combate de discriminações com base na “raça”, gênero, origem nacional, etc. com o objetivo de corrigir os efeitos atuais das discriminações exercidas no passado.

O debate, portanto, tem uma perspectiva axiológica e normativa, voltada para a correção do tratamento desigual de um indivíduo a partir de suas características adscritivas ou grupais, e outra perspectiva histórica e sociológica, voltada para a compreensão de antecedentes sociais e históricos para a concepção de políticas antidiscriminatórias. No que diz respeito às formas assumidas pela ação afirmativa aos grupos beneficiados e às suas diferentes modalidades, elas assumiram formas diferenciadas tais como ações voluntárias ou de caráter obrigatório, ou ainda, uma estratégia mista: programas governamentais ou privados, leis e orientações por meio de decisões jurídicas, ou agências de fomento e regulação. As áreas alvo foram o mercado de trabalho, a educação e a representação política. Seu público alvo variou conforme as situações de cada localidade e abarcou grupos de minorias étnicas, raciais e de mulheres. As práticas de ação afirmativa contemplaram diversos esboços, tais como o sistema de cotas, as taxas e metas e os cronogramas. Supõe-se que a ação afirmativa, especialmente a modalidade de cotas, contrapõe-se aos princípios e valores de uma sociedade democrática no que se refere ao individualismo e ao mérito. Sob o aspecto individualista, as políticas de ação afirmativa são acusadas de substituírem o ideal de igualitarismo, baseado na ideia de igualdade de oportunidades aos indivíduos, por uma ideia de igualdade de resultados, que transfere a unidade de ação social, econômica e política aos grupos de pertença indenitários. No âmbito do mérito enquanto ideologia, fundamentada no ideal de igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, os defensores da ação afirmativa enunciam a inexistência de uma combinação de habilidades, qualidades e traços que definam o conceito de “mérito” em abstrato. Isso não quer dizer que a apreciação à meritocracia seja relativa aos valores individuais *per se* mas, antes, que se refere a determinados valores que estruturam ou orientam sempre ações específicas.

(DOS SANTOS, 2007, p. 39)

Dos Santos (2007, p. 39) direciona a discussão brasileira em torno da proposta específica de políticas de cotas no sistema educacional público para a população negra.

Este aspecto emite uma concepção problemática e enviesada a respeito do debate mais amplo da ação afirmativa, o qual dirige propostas para a área da educação de modo geral (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), para o mercado de trabalho, para a saúde, para a religião, entre outras. Sob esse ponto de vista, a ação afirmativa é considerada como uma solução apropriada, sobretudo, para um sistema extremamente segregado e racista, em que a “raça” constitui-se como um dos principais obstáculos à mobilidade social.

Para Bernardino-Costa *et alii* (2009), pouco ou nenhum consenso tem havido em torno das políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil, como tem revelado a discussão deflagrada pela adoção dessas medidas em algumas universidades públicas. A fonte deste dissenso não está no desenvolvimento de políticas particularistas em si, mas no uso da categoria raça como critério classificatório para efeito de eliminação de desigualdades atuais ou históricas experienciadas por algum segmento da população brasileira, especialmente a população negra.

Na opinião dos autores, o dissenso existe não porque se trata de políticas particularistas, mas porque se propõe a desenvolver políticas sensíveis à raça. Adiciona-se, como um ingrediente a mais nesta discussão política, o fato de que o grupo racial a ser beneficiados pelas ações afirmativas é composto por pessoas negras, o que por si só faz com que os preconceitos, que até então estavam velados, aflorem.

Os autores acreditam ainda que a explicação para o dissenso em torno da raça como categoria digna de ser erigida para fins de políticas públicas pode ser encontrada no mito da democracia racial, que não somente firmou raízes na nossa cultura, mas foi articulada para a construção da nação. Este mito difundiu a crença de que a raça não tem importância para a definição das oportunidades dos atores sociais; sobretudo no que diz respeito à mobilidade social.

Os autores (2009, p. 16) definem três argumentos que são desenvolvidos em prol do mito da democracia racial:

Não conhecemos forte hostilidade entre os grupos raciais no Brasil, sendo as relações raciais caracterizadas pela cordialidade; logo quando surge alguma animosidade motivada pela raça esta ocorre em virtude das faltas de um indivíduo em particular, desconhecendo das regras de boa educação. Segundo mito da democracia racial está apoiado na crença de que não é a raça, mas a classe social que explica a atribuição de *status* e as oportunidades de vida dos indivíduos; logo, a raça é neutralizada pela classe tanto para explicar os obstáculos para a mobilidade social dos indivíduos quanto para a elaboração de políticas públicas. Finalmente o argumento em prol da democracia racial constantemente defendido é o que o Brasil é um país miscigenado, sendo, portanto, irrelevante distinguir quem é branco e quem é negro

Para Bernardino-Costa *et alii* (2009), o mito da democracia racial encontrou terreno fértil no ideário de construção da nação o ideal de branqueamento inicialmente um política de estímulo à imigração europeia que vigorou entre 1870 e o início do século XX, e tendo como objetivo suprir a escassez de mão de obra resultante da Abolição e modernizar o país através

da atração de trabalhadores europeus. E que o ideal do branqueamento não ficou restrito ao campo da política de imigração do Estado de São Paulo, mas ganhou vida própria entre os brasileiros, passando a significar a desvalorização de uma estética, cultura e história negra em favor de uma estética, cultura e história branca.

Com relação à ação afirmativa e reconhecimento, para Bernardino-Costa *et alii*, para ser negro no Brasil, constitui-se, do ponto de vista do acesso ao bem-estar, num fardo, reduzindo as oportunidades daqueles que assim se identificam. A raça é utilizada como critério de distribuição de vantagens e desvantagens. Mesmo que esta crença na existência de raças seja mal informada do ponto de vista da teoria genética, a raça/cor constitui-se num eficiente operador social que mantém estável ou amplia as desigualdades, mesmo em período de desenvolvimento econômico. Portanto, é necessário levar a raça a sério, o que significa que devemos enfrentar os problemas raciais brasileiros não pelo ato da não nomeação, mas elaborando políticas a raça em todos os espaços sociais em que se constate que a raça atua como um obstáculo para o acesso da população negra:

Universidades, mercado de trabalho, carreiras militares de alto escalão, serviço público de alto escalão, mídia etc.

Para Costa *et alii* (2009), embora o movimento negro e pesquisadores de relações raciais há muito tempo venham denunciando a relevância da raça nos processos de mobilidade social, somente na década de 1990, é que surgiram as primeiras propostas concretas de ação afirmativa.

Para Silvério (2004, p. 40), “a condição de escravo foi associando-se, progressivamente, no novo mundo, à ideia de uma inferioridade biológica expressa pela diferença de cor que, por sua vez, aparecia como indicativo de uma diferença de raça”.

Para Silvério (2004, pp. 40-41),

a suposta “inferioridade racial inata” deixava uma única opção para o escravo: a fuga. Fugir era uma difícil escolha entre manter-se no cativeiro até a morte (pelo trabalho, pelo açoite) ou lutar pela liberdade arriscando a vida. Foi a opção pela conquista da “liberdade” que promoveu o surgimento de uma via alternativa para um conjunto de homens e mulheres renegados em relação ao regime que, ao se negarem tanto a permanecer na condição de escravo quanto a aguardar a remota possibilidade da alforria, procuraram edificar uma alternativa ao regime implementado para uma prática social que descartava a ideia de inferioridade/superioridade racial.

Na opinião de Silvério (2004, p. 41),

o segundo momento está associado ao processo de construção ideológica de uma nação mestiça, o qual se inicia nos primórdios do século XIX, onde teria ocorrido uma fusão “harmônica” de raças e culturas, denominada posteriormente de “democracia racial”. Essa idealização, que obviamente guarda estreita relação empírica, em termos de traços fenotípicos mestiços, com o povo brasileiro, esconde, no entanto, que a “harmonia racial” tinha como pressuposto a manutenção das hierarquias raciais vigentes no país, na qual o polo branco sempre foi tido como principal e dominante, isto é, o ideal a ser alcançado pela nação ao menos em termos comportamentais e morais.

Segundo Silvério (2004, pp. 48-49),

O principal foco do racismo científico era, por meio de método e linguagem concebidos como científicos à época, provar as diferenças de aptidão entre as raças para justificar as discriminações no plano legal, discriminações essas que fundamentariam (e fundamentam) as desigualdades de tratamento de acesso materiais entre brancos e não-brancos. Desse modo, o debate da virada do século é marcado tanto pela necessidade de exorcizar o problema da integração do negro na sociedade, quanto pela necessidade de afirmar a problemática da mestiçagem, aliada à hostilidade do meio ambiente, que apresentava-se como um dilema insolúvel a alimentar as perspectivas pessimistas quanto à viabilidade do Brasil como nação

As teorias de branqueamento acabam por refletir uma orientação política que de um lado, assumiram a mestiçagem como um dado, de outro lado, procuram apontar par um caminho que tinha como ponto de chegada a eliminação ou a redução drástica, ao menos cromática, do negro.

Com base no debate de redemocratização, Silvério (2004, p. 50) considera que

o ressurgimento de um de um movimento social negro, que passou a denunciar sistematicamente o racismo e a discriminação racial em todas as dimensões da vida social, tem sido fundamental para desnudar a perenidade da prde maneira equilibrada com vestibular e PAS.

Profunda estrutura de desvantagens sociais a que os afrodescendentes (pretos e pardo) estão submetidos, quando comparados aos brancos, ao mesmo tempo em que aquele movimento social recolocou na nova agenda democrática o debate sobre a diversidade étnico/racial enquanto uma das condições para a efetiva democratização do país. Uma das principais consequências da ação do movimento negro tem sido uma profunda erosão na crença de que nós brasileiros vivemos em uma democracia racial e, conseqüentemente, uma maior aceitação de que vivemos em um país multiétnico, multirracial.

Para Carneiro (2004), no que se trata de ações afirmativas outra intenção é levar a considerar a reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativa como desqualificadoras do grupo negro. Essa mensagem escamoteia que a reivindicação por políticas compensatórias representa, ao contrário de desqualificação, a afirmação de negros e afrodescendentes como

sujeito de direitos, conscientes de sua condição de credores sociais de um país que promoveu a sua acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, que não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição, e que permanece negando a eles integração social através das múltiplas formas de exclusão racial das mais perversas. O que deve abominar é um processo histórico que transformou seres humanos em mercadoria e instrumento de trabalho. E, depois de explorá-los por séculos, destinou-se à marginalização social.

Segundo Carneiro (2004, p. 74-75),

a adoção de ações compensatórias deve ser a expressão do reconhecimento de que é chegada a hora do país de se reconciliar com uma história em que o mérito tem se constituído num eufemismo para os privilégios instituídos pelas clivagens persistentes na sociedade que, por sua vez, para serem revertidos demandam ações concretas de inclusão social, em especial para as mulheres negras, o segmento social mais penalizado pelas práticas discriminatórias de gênero e de raça.

Para Osório (2004, p. 86-87),

o método de identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes (pela classificação do IBGE). O primeiro é a auto atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. Depois é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. Por fim o método de identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por intermédio de técnicas biológicas como a análise do DNA. Não tem como garantir congruência entre as classificações dos sujeitos obtidas mediante a aplicação desses métodos da classificação se apresentarem de forma próxima ao estereótipo de um grupo, e o contrário e forem indivíduos na fronteira entre dois grupos. Nada impede que mais de um método de identificação seja empregado para a atribuição de pertença. No sistema classificatório do IBGE são empregados simultaneamente os métodos da auto e da heteroatribuição de pertença

Queiroz (2004, p. 138) com relação ao negro, seu acesso ao ensino superior enfatiza que o povo negro segue, por todo o século XIX, buscando conquistar espaços sociais. Sua luta chega ao presente na forma de demandas por respeito aos seus valores culturais, afirmação de sua identidade, tratamento digno, acesso a bens sociais e participação política. Assim, não é sem razão que afirma IANNI (2003, p.1) que “Vista assim, em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a questão racial, um dos dilemas da modernidade” (p. 138).

Para Queiroz (2004, p. 138) na história da criança e do jovem negros, a regra tem sido a realização do chamado “circuito vicioso”. O processo de “violência simbólica” que a escola exerce sobre a criança negra é, também, responsável pela construção e um certo “destino”. Aqui, também, não será difícil imaginar o horizonte desse trajeto; daquilo que se apresenta mais ou menos com um “fato inevitável”. As análises sobre o fracasso escolar dos estudantes das escolas públicas têm demonstrado, exaustivamente, qual o destino que está reservado à criança e ao jovem negro no sistema escolar.

Para a autora, desde muito cedo, a criança negra está sujeita aos mecanismos de discriminação presente no interior da escola que atentam contra a sua autoestima comprometendo a construção de uma imagem positiva de si mesma.

Em pesquisa realizada com relação à presença de negro na universidade, Queiroz (2004) diz que a situação foi bastante similar entre as universidades investigadas (Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, Paraná e Brasília), o que reforça a hipótese de que essa é a realidade das demais universidades federais brasileiras. Os espaços nas universidades são predominantes de brancos. Quando se compara a presença dos negros e brancos na população de cada estado investigados, com a sua participação na universidade, o que se percebe é que os brancos estão sempre sobrerrepresentados e negros estão sempre sub-representados.

Para Queiroz (2004, p. 143-144),

a maioria expressiva dos estudantes das universidades federais fez curso médio numa escola privada; essa proporção é especialmente elevada entre os brancos, chegando, na maioria delas, a ser superior a dois terços. Entre os pretos estão, em geral, os menores percentuais de estudantes vindos desse tipo de escolas, que se revelam espaços bastante seletivos para pobres e negros.

Ao contrário, está entre os pretos a maior parcela dos que vieram de escolas públicas. Isto tem importantes implicações porque vai explicar, em grande medida, a maior participação dos estudantes negros nos cursos menos concorridos do ensino superior.

Para Galdino e Santos (2004, p.158),

pensar a constituição demográfica da universidade brasileira é obrigatoriamente reconhecer a vergonhosa política de exclusão que permeia toda a sua história. Fora da universidade estão as classes populares, sobretudo os negros, que figuram como maioria nas estatísticas relativas aos índices de pobreza. Portanto, implementar propostas que se configuram como esperança – para uns – da democratização da universidade, automaticamente gera o sentimento de ameaça em outros grupos/sujeitos que representam os que historicamente se beneficiaram do poder constituído.

Uma *cultura colonial*, fundada no princípio da exploração do outro, produz no imaginário brasileiro representação dos limites espaciais que podem ser ocupados; estratégias de identificação e não identificação com sujeitos.

Galdino e Santos (2004) questionam sobre as práticas excludentes que caracterizam a educação, principalmente nas universidades brasileira, são tão perversas que não só restringem o acesso do povo negro ao espaço acadêmico, como inviabilizam a sua participação em direitos constitucionais que deveriam lhe ser garantidos. Ainda assim, vive atravessado pela ilusão de que o acesso à universidade brasileira é facultado a todos e todas. Para tal contexto, lembra:

a educação, embora seja um direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, e, uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (GALDINO Daniela e Larissa Santos Pereira *apud* FOUCAULT, 1998, p.44).

Moura (2004), em “Plano de metas para a integração social, étnica e racial na UnB” com relação a discussão interna sobre cotas na Universidade de Brasília ecoou um amplo debate nacional e internacional sobre as ações afirmativas como um todo e sobre a necessidade de incorporá-las à área de educação e, especialmente ao ensino superior. A aprovação do plano de metas na Universidade de Brasília foi fruto de longo debate realizado na UnB, promovido pelo núcleo de estudos afrodescendentes (Neab/UnB), coordenado pelo professor Nelson Inocêncio, pelo Movimento Negro Estudantil, EnegreSer, vinculado ao núcleo, pela dupla de pesquisadores do Departamento de Antropologia da UnB José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, pelo movimento estudantil, DCE e Centros Acadêmicos da UnB. Por outro lado, a concretização do convênio entre a FUB e Funai, também parte do plano de metas, pode ser considerado como um desdobramento do trabalho de (Cunha, 2003; Guimarães, 2003) de pesquisadores da UnB, lideranças indígenas, Funai e MEC.

Para Moura (2004, p. 218-219),

desde 1996, a UnB implantou o Programa de Avaliação (PAS), uma alternativa ao vestibular para o ingresso a universidade, que trouxe para a universidade um novo perfil de aluno, muitos deles de baixa renda e oriundos da escola pública. Contudo, o ingresso de estudantes negros tem permanecido praticamente inalterado. Logo, o PAS serviu de base para a experiências semelhantes em outras instituições federais de ensino superior. Além do PAS, que inspirou experiências em outras universidades federais, a

UnB tem promovido o fórum permanente dos professores, que contribuiu para o aprimoramento da escola pública de ensino médio

Na proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, o Professor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia, em 1996, por meio da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, promoveu o Seminário Internacional na Universidade de Brasília para discutir a discriminação racial no Brasil. Naquela ocasião, que congregou renomados especialistas brasileiros e norte-americanos, foram discutidas as diferenças do racismo brasileiro com o dos Estados Unidos e as possibilidades de implementação de um conjunto de ações afirmativas que servissem de reparação à exclusão histórica sofrida pelos negros no Brasil. Neste Seminário, o Presidente da República comprometeu-se a implementar políticas de reparação das injustiças cometidas contra os negros brasileiros.

Foi na III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001, que o governo brasileiro admitiu abertamente que existe discriminação racial em nossa sociedade, e ações afirmativas de vários tipos começaram a ser implementadas como resposta às demandas da sociedade e também à comunidade internacional, agora consciente da desigualdade racial existente no Brasil.

O Carvalho (2006) critica a universidade pública brasileira por ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico em nosso país, mas desconhecia da justiça racial que o mundo acadêmico tratava com indiferença a respeito da exclusão racial. Desde a formação das instituições de ensino superior no século XIX, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existentes naquela época. A atual composição racial da nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição.

Segundo Carvalho (2006, p. 4-10),

essas trajetórias de fato revelam, de forma inquestionável, que os poucos negros que escreveram sobre a exclusão do negro na educação superior não conseguiram se inserir a si próprios nas instituições universitárias. Acredita-se que a ausência, entre os quadros das universidades brasileiras, de acadêmicos negros na produção de conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação, deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de se autoavaliar adequadamente nesse assunto.

Carvalho (2006, p. 4-10) afirmou ter

no Brasil uma população de estudantes universitários de 2.300.000 pessoas (pouco menos de 1,4% da população). Isso significa que qualquer estudante universitário brasileiro, por pior que seja a faculdade em que esteja matriculado, já pertence a uma minoria absolutamente privilegiada. Desses 2.300.000 estudantes universitários, 1.500.000 frequentam instituições privadas de ensino e apenas 800.000 estudam nas universidades e demais instituições públicas de ensino superior, que são apenas 0,5% dos brasileiros contam atualmente com o benefício público da educação superior gratuita. Para ele, cabe ainda aprofundar a diferença marcante entre esses 800.000 estudantes das universidades públicas e os outros: o valor fundante da instituição de ensino. Com exceção de umas poucas universidades particulares de maior qualidade e vocação, a maioria das faculdades particulares oferece um conteúdo e um clima de aprendizado voltado exclusivamente para a qualificação do estudante para o mercado de trabalho. Já no caso das universidades públicas, mesmo apesar do clima atual de privatização, elas foram concebidas, pelos menos idealmente, como instituições imbuídas da missão de pensar o país em sua complexidade e diversidade e gerar conhecimentos capazes de auxiliar na solução dos problemas nacionais. Esta é também uma vantagem com que conta o estudante que nela ingressa.

Carvalho (2006, p. 7) considera que,

se o Estado brasileiro aloca recursos consideráveis para a manutenção desse conjunto de universidades públicas que apenas absorve 1 de cada 200 cidadãos, é de se esperar que essa elite universitária represente a diversidade étnica e racial do país para melhor pensar e atuar sobre seus problemas. Todavia, deparou, no estudo realizado pelo Provão do ano 2000, com o fato de que 84% desse contingente de universitários beneficiados com o ensino público de qualidade são brancos. Ou seja, o sistema universitário público está excluindo sistematicamente a população negra brasileira. O quadro de desigualdade racial no ensino superior é ainda mais dramático se analisado a pequena parcela de negros incluída e concentrada nos cursos ditos de baixo prestígio, ou de baixa demanda.

Para Carvalho (2006) Ações Afirmativas no Brasil só foi concretizada nas Propostas coletadas no Relatório do Ministério da Justiça pelo Comitê Nacional para a participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e enviadas a Durban, África do Sul, em agosto de 2001. De acordo com os estudos baseados pelo IPEA, IBGE e MEC lê-se claramente a seguinte proposta:

adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas. A ação afirmativa tem como defensor ilustre o próprio presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Marco Aurélio de Mello, que a considera constitucional: “Precisamos deixar de lado a postura contemplativa e partir para atos concretos. O único modo de se corrigir desigualdades é colocar a lei a favor daquele que é tratado de modo desigual”. E ainda: “Não basta não discriminar. É preciso viabilizar as mesmas oportunidades” (*Correio Braziliense*, 20 de dezembro de 2001).

Com relação à proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, Segato (2002, p. 53) enfatizou que, no Brasil, os que defendem a instauração de um regime de cotas, ficam muitas vezes perplexos pelo caráter excessivamente apaixonado e, por momentos, até virulento de algumas reações. Na primeira parte do seu argumento, apontou algumas das razões que colocam obstáculos à compreensão da proposta. Em seguida, listou as formas de eficácia que a introdução de um sistema de cotas teria para transformar positivamente o sistema educativo e a sociedade que dele depende.

A falta de reflexão e informação é uma dessas razões. Muitas opiniões são proferidas na ignorância dos fatos que sustentam o debate. A falta de informação, no Brasil, reflete a falta de prática de discussão ampla e assídua do público sobre igualdade de acesso a direitos e recursos em geral e particularmente sobre racismo. Nesse sentido, o desconhecimento não está somente em alguns grupos, alcança inclusive os setores da sociedade que dispõem de maior acesso à educação e aos meios de informação.

A falta de esclarecimento, que faz com que, em muitas ocasiões e cenários dos mais variados, às vezes discrimina, exclui e até maltrata, por motivos raciais sem ter qualquer grau de percepção de que está incorrendo num ato de racismo. Se existem pelo menos quatro tipos de ações discriminativas de cunho racista:

- Um racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara.
- Um racismo axiológico: se expressa através de um conjunto de valores e crenças que atribuem predicados negativos ou positivos em função da cor da pessoa.
- Um racismo emotivo: se expressa manifestando rancor, ressentimento ou medo em relação a pessoas de outra raça. Alguém que, em um elevador, se assusta por estar em companhia de uma pessoa negra, o que adverte os filhos de que não façam amizade com colegas dessa cor.
- Um racismo político e, em alguns países, até partidário: grupos políticos que advogam o antagonismo aberto contra setores da população racialmente marcados.

Racismo: zona de insensibilidade da cultura brasileira.

- Razão cultural: o que se pode chamar de “o ponto cego da sensibilidade brasileira”, já que, se considera que cada época e cada cultura tiveram um área específica de insensibilidade e uma cegueira própria. O padecimento moral e a insegurança das pessoas negras na sociedade são inaudíveis, não encontra meios expressivos para se manifestar e não encontra registro nem nos discursos midiáticos nem nos acadêmicos. Tanto os teóricos das Ciências Sociais como o senso comum o descrevem como parte de uma tradição, prática habitual, estilo de convivência, traço idiossincrático e até pitoresco da civilização brasileira.

As famílias brasileiras “brancas”, à exceção daquelas formadas exclusivamente por imigrantes e seus descendentes não miscigenados, lutaram por diluir e esquecer sua parcela de ancestralidade negra.

- Razão de memória histórica como segredo guardado em família: por razões demográficas inescapáveis, a classe média “branca” brasileira de hoje produziu sua cor e o prestígio a ela associado por meio de um esforço constante de branqueamento, de mecanismos de controle severos sobre seus membros e de trabalho de maneira equilibrada com vestibular e PAS.

Esquecimento sistemático de seus componentes ancestrais não brancos. Para a autora toda sociedade hoje tenta por esquecer o escravo dentro de si, por apagar o traço do seu sangue, foi um esforço inútil. O tema das cotas resgata estes laços de famílias.

Na opinião de Segato (2002), a demografia histórica do Brasil o prova de forma irrefutável. Se, apesar do forte racismo de todas as épocas, a miscigenação foi uma prática relativamente habitual do passado, inevitável porque a classe branca não era suficientemente numerosa para garantir sua própria reprodução biológica, econômica e cultural, hoje, quando esta classe média “branca” é já ampla, a antiga prática da miscigenação que produzira a cor do Brasil “incluído” dos nossos dias tornou-se estatisticamente irrelevante, por não dizer inexistente. Um processo de segregação crescente passou a tomar seu lugar e se instalou entre nós. A assim chamada “Civilização Brasileira”.

Para a autora, o Brasil de hoje, como mostra o IBGE – à diferença do Brasil lendário da miscigenação que produziu a classe que hoje estuda e ensina nas universidades – branco casa com branco, e pretos e pardos se unem e procriam entre si, sendo esta a tendência claramente dominante e amplamente estabelecida. O Brasil já se encontra em pleno processo “americanizado”. As cotas para negros pode amenizar a questão.

O sujeito da elite pós-escravocrata se constitui numa paisagem de desigualdade e exclusão.

Razão psicológica, ancorada no padrão de formação da subjetividade de muitos brasileiros. A exclusão, entre nós, é uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica. As relações sociais próprias da escravidão constituíram-se em matriz de convivência no Brasil, transformaram-se em “costume”, numa forma de normalidade. Na sociedade brasileira pós-escravocrata, a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser a norma não jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras.

A Universidade, pelo seu prestígio singular entre todas as instituições, é o centro de gravidade desta estrutura histórica, a usina onde reproduzimos, representamos e justificamos os seus fluxos.

A autoridade do professor fundamenta-se no suposto da lisura incontestável dos processos de seleção que transpôs ao longo da sua carreira acadêmica.

Dilema de legitimidade. Professores temem que as cotas coloquem em questão os processos de aferição de mérito pelos quais atravessamos para chegar a ocupar as posições que hoje ocupam. Com isso, as cotas parecem apontar, indiretamente, para um grau de ilegitimidade dos métodos acadêmicos no processo de seleção. Mas somente os esforços pelo aprimoramento dos métodos e critérios de seleção atestam a legitimidade de como educadores se preocupa com as condições educativas e sociais das novas gerações.

A eficácia das cotas para negros na universidade: análise das formas de impacto na academia e na sociedade em geral.

Não é possível pensar as cotas simplesmente como uma tentativa de alterar o perfil de injustiça social que prejudica os índices brasileiros ou como um mecanismo de desenvolvimento socioeconômico através de educação ampliada de setores menos favorecidos da população.

Eficácia reparadora:

Instaura, no espaço acadêmico, um mecanismo eficiente para ressarcir, pelo menos em parte, as perdas infringidas na nação brasileira ao componente negro da sua população. O

processo de reparação histórica é amplamente discutido no momento e a oferta educativa é certamente uma das suas instâncias.

As cotas acusam, com sua implantação, a existência do racismo e o combatem de forma ativa. Este tipo de intervenção é conhecido como “discriminação positiva”. A discriminação positiva constitui o fundamento das assim chamadas “ações afirmativas”. As cotas são um tipo de ação afirmativa. A noção de “reparação”, ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo, assim como a noção de “compensação” pelas perdas ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida.

Eficácia corretiva:

Redireciona o futuro de uma sociedade cuja história acumula um passivo monstruoso em relação à população negra. Corrige o rumo dessa história e estimula a confiança dessa população nas instituições e no Estado brasileiro.

Eficácia educativa imediata:

Garante o acesso à educação superior a representante da população negra em função do seu mérito, medido de forma equitativa ao levar em consideração as desvantagens do estudante negro em todos os níveis do sistema educativo.

Eficácia experimental:

O sistema de cotas tem também a vantagem de permitir ser monitorado regularmente com o intuito de avaliar seu impacto na vida universitária em particular, no sistema educativo em geral e na sociedade como um todo. Constitui-se num verdadeiro laboratório de experimentação sociológica e pedagógica, um campo de observação onde os resultados da intervenção podem ser periodicamente verificados e submetidos à crítica. Os detalhes da intervenção, portanto, poderão ser corrigidos periodicamente porque o sistema de cotas implementado manterá seu caráter experimental. Ele permanecerá sujeito a modificações para aperfeiçoar o seu funcionamento, podendo sofrer ampliações ou reduções e, finalmente, vir a encerrar-se depois de que a avaliação mostre que as condições estão dadas para um progresso constante e irreversível da situação do negro na sala de aula e nos quadros profissionais.

Eficácia pedagógica:

Os expertos na área de educação são unânimes hoje em afirmar que, em todos os níveis do sistema educativo, uma sala de aula onde convivem alunos de diversas origens étnicas, raciais, regionais, nacionais ou outras é mais apta para o aprendizado. A convivência

plural e a constatação diária da diversidade própria do mundo cumprem um papel importante na formação profissional, pois oferecem uma experiência mais rica e permitem acesso a uma realidade mais complexa.

Eficácia educativa de espectro ampliado:

A medida terá repercussões importantes no ensino fundamental e médio:

Crianças e adolescentes negros poderão encontrar estímulo vendo que adultos da sua cor são seus professores. Com isto, retroalimenta-se positivamente a pirâmide educativa, estimulando a confiança do aluno negro em suas possibilidades de realização futura.

A exemplo do que ocorreu com a implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS), a medida estimula os estudantes negros no segundo grau da educação pública a demandar da escola e de seus professores um melhor nível de ensino para melhorar suas chances de performance e aproveitar a cota.

Também seguindo o exemplo do PAS, a medida desafia os professores a empenhar-se em melhorar a performance específica dos seus alunos negros na avaliação. Ficarão estimulados, portanto, a acolher com maior interesse as demandas destes, já que a sociedade e a universidade voltaram sua atenção para o desempenho deles no processo de seleção.

Eficácia política:

A implantação de um sistema de cotas tem, ainda, um efeito secundário, porém de extraordinária relevância: nele, a nação aceita publicamente sua responsabilidade pela prática sistemática do racismo ao longo da sua história. As cotas são uma medida demonstrativa, que conduz aos membros da comunidade universitária e à população em geral a tomar consciência do que é ser negro no Brasil.

Eficácia formadora de cidadania:

As cotas são uma pedagogia cidadã porque a sua implantação revela à sociedade o seu poder de intervir e interferir ativamente no curso da história. Ao executar de forma deliberada uma ação de correção histórica, a sociedade exhibe e constata que tem liberdade e capacidade para escolher rumos novos, que é ela quem escreve a história. O membro de um conselho universitário que delibera e opta racionalmente por alterar a proporção de estudantes negros no seu estabelecimento no transcurso de um único ano, assume a dimensão de um ator social poderoso, capaz de reverter, com um gesto simples, processos ancestrais injustos. Nesse sentido, a intervenção planejada em relação ao negro é somente emblemática de outras

intervenções possíveis, e demonstra o poder que um grupo de cidadãos tem, em um determinado momento da história, de inventar e experimentar novas formas de convivência.

Eficácia comunicativa:

A cor da pele negra é um signo ausente do texto visual geralmente associado ao poder, à autoridade e ao prestígio. A introdução desse signo modificará gradualmente a forma em que olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes pelos que transitamos. À medida em que o signo do negro, o rosto negro, se fizer presente na vida universitária, assim como em posições sociais e profissões de prestígio onde antes não se inseria, essa presença tornar-se-á habitual e modificará as expectativas da sociedade.

CAPITULO 4 - METODOLOGIA

Tipos de Pesquisa

Na presente dissertação são apresentadas considerações a respeito da metodologia a ser utilizada no desenvolvimento deste trabalho, em que se descrevem os procedimentos a serem seguidos durante a realização da pesquisa (GIL, 2002)

a) Quanto aos fins:

- Pesquisa explicativa: pautada em análise de dados e pesquisa bibliográfica.

b) Quanto aos meios:

- Pesquisa bibliográfica: apresentação da ideia de cada autor a respeito do tema proposto;
- forma quantitativa de buscar identificar e contextualizar, nos últimos dez anos de existência das cotas para negros na UnB, se estes estudantes, após ingressarem na Universidade pelas Cotas, tiveram êxito, o impacto social em suas vidas, e a integração na sociedade e profissionalmente.
- forma qualitativa desenvolvida empiricamente com fontes primárias e secundárias; Portanto, de acordo com os objetivos da pesquisa, privilegiar as seguintes fontes de análise: levantamento do material que a Universidade de Brasília dispõe na Biblioteca Central da UnB, Decanatos, decisões dos Conselhos Superiores da Universidade de Brasília, CESPE, SAA, Ministério da Educação, IPEA, IBGE, artigos, teses, dissertações e sítios da internet.

A pesquisa busca integração educacional, enumerando as formas de ingresso estudantil disponíveis na UnB, com ênfase aos matriculados ingressantes pelo vestibular Universal, PAS ou pelo sistema de Cotas. Para os cotistas negros, será feita uma análise

comparativa com os estudantes do sistema universal e do PAS, observando o início da existência do projeto, com tendências estudar o raciocínio, conhecimento e habilidades destes alunos ao ingressar na UnB e sua evolução no decorrer dos semestres, para verificar a existência de um acompanhamento escolar e psicológico, bem como de assistência estudantil socioeconômica com a oferta de bolsa para sua manutenção enquanto alunos. Além disso, busca-se verificar ocorrência de evasão, os resultados dos estudantes que entraram na UnB pelo sistema de cotas para negros nos dez anos da implementação do projeto.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo trata inicialmente da análise dos resultados obtidos em pesquisas já realizadas por autores que estudaram questões relacionadas às cotas raciais na Universidade de Brasília e, subsequentemente, aborda uma análise sobre o desempenho de estudantes que ingressaram na Universidade por meio do sistema universal e PAS comparado com o dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas raciais. Esse último estudo é feito com base em dados fornecidos pela SAA e CESPE e oferece, assim, uma contribuição da autora no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o desempenho dos cotistas durante o processo de formação na Universidade.

O capítulo está dividido em três seções. Na Seção 1 são apresentados os dados e análises de pesquisas realizadas entre 2007 e 2009 com membros da comunidade universitária da UnB, conduzidas por Costa (2010) (Anexo AA), que tratam de questões socioeconômicas. Na Seção 2 são apresentados dados e análises sobre o perfil da relação de candidatos/vaga do segundo vestibular de 2004 da UnB, com os obtidos sobre o desempenho dos candidatos e dos aprovados no processo seletivo, em estudo realizado por CUNHA (2006) em que o rendimento de alunos no primeiro semestre de curso também foi analisado (Anexo AB). A análise permite observar o retorno econômico da qualidade dessa ação afirmativa na UnB. Por fim, na Seção 3, são apresentados dados e análises comparativas que a autora aborda acerca do desempenho, num espaço temporal de doze períodos letivos, dos alunos ingressantes na UnB no primeiro vestibular de 2005, pelos três principais sistemas de ingresso: Cotas para Negros, Vestibular Universal e Programa de Avaliação Seriada – PAS.

5.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO

Costa (2010), em sua dissertação de mestrado, apresenta análises de pesquisas realizadas entre 2007 e 2009 com membros da comunidade universitária da UnB, que tratam de questões socioeconômicas. A seguir é apresentado parte desse estudo com as respectivas análises (os gráficos aqui mencionados estão incluídos nos anexos).

Gráfico 1 – Idade dos Sujeitos da Pesquisa

De acordo com o Gráfico 1, Anexo AA, dos 514 alunos que responderam ao questionário, a maior parte, ou seja, 64%, tem idade entre 18 e 21 anos e 22% tem de 22 a 25 anos. Apenas 8% têm menos de 18 anos e 6% mais de 25 anos.

Entende-se, a partir do resultado obtido na pesquisa, que a maior quantidade de alunos está dentro da faixa etária de 18 a 21 anos, podendo-se dizer que a população jovem tem maior acesso à universidade em estudo.

É natural que a pesquisa tenha como seu principal alunado a faixa etária de 18 e 21 anos de idade, é o que a sociedade espera e planejou para seu capital humano, que nessa etapa de melhor estabilidade e capacidade esteja ingressando na Universidade para futuramente estar contribuindo para o desenvolvimento do país.

Gráfico 2 – Sexo dos Pesquisados

47% do Sexo Feminino e 53% do Sexo Masculino

O Gráfico 2, Anexo AA, revela que o número de respondentes do sexo masculino correspondeu a pouco mais da metade, 270, ou seja, 53%, enquanto os do sexo feminino são 244, ou seja, 47% dos questionários respondidos. Dessa forma, é praticamente equivalente à quantidade de sujeitos pesquisados do sexo masculino e do feminino.

No início do século XX, com o surgimento do Estado do Bem-estar Social, avultaram-se ações direcionadas e focalizadas na promoção daquilo que posteriormente denominou-se “discriminação positiva”, ou seja, identificação de setores sociais problemáticos para canalização de recursos e ações para atendê-los. Tendo em vista esses pressupostos normativos do Estado de Bem-estar Social, percebe-se que as políticas de ação afirmativa não são propriamente inovações. Provêm da insuficiência de políticas públicas, que não contribuem para uma efetiva redução das desigualdades (BAYMA, 2012).

Paiva & Barreto (2013), no XI Congresso Brasileiro de Sociologia. Com base nos dados oriundos da PNAD/IBGE – 2001, analisaram a população branca e a negra, com aberturas de gênero.

Concluiu que o mercado de trabalho foi organizado em torno de quatro variáveis: participação, desemprego, formalização e, finalmente, rendimento. De acordo a População Economicamente Ativa – PEA e a População em Idade Ativa – PIA, a maior participação de um determinado grupo pode refletir no determinante cultural, vigente no mercado de trabalho há um longo período, na questão de gêneros, um determinado grupo recorrer ao mercado de trabalho para sua sobrevivência. A princípio, os negros no mercado de trabalho tenderiam a participar mais, uma vez que enfrentam uma situação social mais difícil. Na fase crítica de preparação para a vida laboral (dos dez aos dezesseis anos), em que o trabalho é proibido por lei, os negros – especialmente os homens negros – têm uma participação substantivamente

expressiva. A taxa de participação dos homens negros nessa fase é superior à dos homens brancos em até 82% - o que revela que os negros, mais do que os brancos, sofrem com a inserção inadequada no mercado de trabalho.

Para a questão do desemprego, Paiva & Barreto (2013) baseado pela taxa de desemprego/(PEA), mostra o resultado de dois fatores (demanda e oferta por trabalho), cenário econômico ruim devido a variação da taxa de desemprego. Por outro lado, os trabalhadores vão se ajustando conforme a situação de recuperação econômica.

Paiva & Barreto (2013) mostra que a taxa de desemprego é um indicador no mínimo impreciso da situação no mercado de trabalho. Mas as diferenças encontradas entre as raças, entretanto, não parecem ser justificáveis em função da maior seletividade do trabalhador, indicando portanto a existência de problemas específicos na demanda por trabalhadores negros, perceptíveis na faixa etária que vai dos 16/18 anos aos 40/42 anos.

Assim, entra a questão da formalização, com cujos dados o autor trabalhou em duas categorias (“informal” e “formal”), as diversas posições na ocupação da PNAD. Servidores públicos, militares, trabalhadores com carteira, domésticos com carteira e empregadores foram considerados ocupantes de postos “formais”. Empregados sem carteira ou sem declaração, domésticos sem carteira ou sem declaração, trabalhadores por conta própria, sem rendimentos, na construção para próprio uso e na produção para próprio consumo foram considerados “informais”.

Na opinião de Paiva & Barreto (2013), os dados analisados revelam que os trabalhadores brancos são mais “formalizados” que os negros, o mesmo acontecendo com os homens em relação às mulheres. Enquanto praticamente metade (49,2%) dos homens brancos é formalizada, as mulheres negras, que reúnem os dois “valores” que podem gerar discriminação no mercado de trabalho, são as que relativamente menos ocupam postos de trabalho socialmente protegidos: 32,4%.

Quanto ao diferencial de rendimentos por gênero e raça, quando se comparam os rendimentos de todos os trabalhadores ocupados, o rendimento dos negros representa 47% do rendimento dos trabalhadores brancos. Quando a comparação agrega o gênero e se toma o rendimento dos homens brancos como valor de referência, o rendimento dos homens negros é de 45,2%, o das mulheres brancas de 72% e o das mulheres negras de 35,5%.

Segundo Paiva & Barreto (2013), esses dados, entretanto, embutem uma diferença de atributos dos diversos grupos de trabalhadores, em termos de sua escolaridade, experiência,

postos ocupados etc., de maneira que não podemos interpretar toda a variação do rendimento como oriunda de discriminação no mercado de trabalho. Considerou que homens brancos recebem mais que homens negros, que por sua vez recebem mais que as mulheres brancas e mulheres negras, quando possuem o mesmo número de anos estudados. O rendimento das mulheres brancas, assim, só é superior ao dos homens negros porque seu perfil educacional de mais anos estudados. Portanto em sua opinião os homens brancos continuam sendo os mais bem remunerados quando se isolam apenas os anos de experiência no mercado de trabalho e quando trata de “valores” escolaridade e experiência, no “termo de discriminação”, a diferença salarial dos homens negros, em relação aos homens brancos, está nos atributos – especialmente escolaridade. Os homens negros recebem um salário substantivamente menor que o dos homens brancos menos pela discriminação que sofrem no mercado de trabalho e mais pela pesada herança educacional. As mulheres negras parecem estar em um meio termo: o termo de discriminação estimado é bem superior ao dos homens negros, mas inferior ao das mulheres brancas. Sua diferença salarial com os homens brancos seria, assim, reduzida à metade, caso não sofressem discriminação.

Paiva & Barreto (2013) chamam atenção para fator adicional, o descaso como a questão da discriminação racial, que caminha por gerações inteiras sem qualquer alteração nas desigualdades educacionais. Mesmo que nas atuais gerações seja de brancos ou negros que hoje possuem vinte anos substantivamente mais escolarizadas que gerações passadas, mas mesmo assim, a geração dos brancos de 20 anos possui 2 anos a mais de escolaridade que a dos negros da mesma idade. Quando se compara a cobertura previdenciária as diferenças, por raça, encontradas na cobertura previdenciária para essas posições na ocupação podem ser decorrentes do fato de que os trabalhadores negros recebam menos que os brancos, na mesma posição. Mas também pela à formação e preparação para o mercado de trabalho. Assim, homens e mulheres brancos, mais escolarizados, tendem a ocupar os melhores postos de trabalho e contar com mais proteção social previdenciária que homens e mulheres negros.

Gráfico 3 – Cor dos Pesquisados –

55%, 9%, 34%, 1%, 1% Cor: branca, negro, pardo, amarelo, indígena, respectivamente.

No Gráfico 3 do Anexo AA, percebe-se que 199, a maior parte dos entrevistados, afirmou pertencer à cor branca, ou seja, 55%. 122, 34%, afirmaram serem pardos e 34, 9%, negros. Os respondentes indígenas foram 2 e amarelos 4 correspondendo a 1%, cada um. Pode-se inferir, a partir desse gráfico, que a maior parte dos estudantes da Universidade de Brasília é de cor branca ou parda, sendo ainda irrisória a quantidade de pessoas negras na

universidade e praticamente insignificante a porcentagem de pessoas amarelas ou índias. Esses dados demonstram a urgência de políticas efetivas que garantam o equilíbrio e a igualdade de direitos dos cidadãos, independente de sua raça.

Tannuri-Pianto & Francis (2012), no artigo “Uma avaliação das cotas raciais na UnB”, conduziram uma enquete com alunos da UnB que se matricularam entre 2003 e 2005, um período que incluiu dois semestres anteriores das cotas e três posteriores.

Foi observado que tanto candidatos quanto alunos da UnB têm condições socioeconômicas muito mais favoráveis que jovens adultos na população do Distrito Federal sem formação superior. Na pesquisa o quesito renda, alunos pardos e pretos da UnB estariam em piores condições que brancos na população jovem em geral, mas em outros aspectos, tais como educação dos pais e acesso a bens e serviços, estão em melhores condições. Portanto, para eles as cotas raciais aumentaram a proporção de negros na UnB. Quanto aos candidatos deslocadores (aqueles que foram aceitos, mas que não teriam sido caso o sistema de cotas não existisse) foram de famílias com nível socioeconômico mais baixo que dos candidatos deslocados (aqueles que não foram aceitos, mas que teriam sido o caso o sistema de cotas não existisse). Enquanto em teoria ações afirmativas pode tanto aumentar como diminuir o esforço para admissão, as evidências indicou que as cotas raciais não reduziram o esforço pré universitário dos candidatos ou dos alunos. Algum resultado foi até indicado que a política aumentou o esforço, já que pretos passaram a se candidatar a cursos mais seletivos.

Na opinião Tannuri-Pianto & Francis (2012) o estudo feito pelas notas (MGA) de alunos em cursos seletivos e cotas raciais não pareceu ter impacto com o surgimento das cotas raciais que induziu alguns indivíduos a desvirtuar sua identidade racial para se valer do sistema, mas inspirou outros indivíduos, especialmente os de pele mais escura, a genuinamente se considerarem negros.

Gráfico 4 – Onde cursaram o Ensino Médio

73%, 22%, 3%, 2%, 0% Ensino Médio Escola Particular, Escola Pública Mais Tempo, Particular Mais Tempo, Pública Tempos Iguais, respectivamente.

De acordo com o Gráfico 4, Anexo AA, a maioria dos respondentes da pesquisa, 491 alunos, ou seja, 73% cursaram todo o Ensino Médio em escola particular. Apenas 111 alunos, ou seja, 22%, disseram ter feito todo o Ensino Médio em escola pública, 13 alunos, 3%, estudaram mais tempo em escolas particulares e só 9, 2% dos alunos estudaram maior tempo

em escolas públicas; somente dois alunos estudaram em tempos iguais nas particulares e públicas.

Por meio dos dados coletados, pode-se dizer que os alunos das escolas particulares têm maior oportunidade de acesso à UnB do que os alunos que estudam em escolas públicas. Isso vem a demonstrar que a falta de investimento nas escolas públicas pelo Governo gera sérias desigualdades sociais, de forma que os estudantes pobres, que não têm condição de pagar uma escola particular, têm pouca chance de concorrer a uma vaga nas universidades públicas do Brasil.

Tannuri-Pianto & Francis (2012), no artigo “Uma avaliação das cotas raciais na UnB”, defenderam que ambas as políticas alternativas aumentaram a diversidade racial, mas não tanto quanto as cotas raciais. Cotas para alunos de escolas públicas aumentaram a diversidade socioeconômica, da mesma forma que as cotas raciais o fazem, enquanto as cotas para alunos de baixa renda apresentaram diversidade de maneira muito mais significativa.

Gráfico 5 – Maior Possibilidade de Aprovação

99%, 1%, Maior Possibilidade de Aprovação Alunos de Escolas Particulares, Alunos de Escolas Públicas, respectivamente.

O Gráfico 5 do Anexo AA revela que a maioria esmagadora, 498 alunos, ou seja, 99%, considera que a maior possibilidade de aprovação no vestibular para Universidades Públicas é de alunos que estudaram em escolas particulares. Cabe ressaltar que a maioria dos respondentes, de acordo com o Gráfico 4, estudou todo o Ensino Médio em escolas particulares.

Essa análise leva a uma reflexão quanto à necessidade da implantação de ações afirmativas, uma vez que, na opinião dos alunos da UnB, estudante que não tem uma educação básica de qualidade também não tem condições de aprovação no vestibular da Universidade de Brasília, demonstrando o total despreparo de escolas e o descaso do governo com a educação pública.

Sales (2010) em seu trabalho “Universidades públicas, sistema de cotas para estudantes negros e disputas acadêmico-político o Brasil Contemporâneo”, fez uma amostragem dos cargos de principais autoridades dos seguintes órgãos públicos: Supremo Tribunal Regional, Senado, Câmara e Ministério da Educação e dessa pesquisa obteve de uma porcentagem muito próxima à de ministros brancos (98,14%). Ele percebeu, sem grandes

esforços analíticos, que há uma forte correlação entre estudar em universidades públicas e ocupar espaços de prestígio e poder.

Na opinião de Franklin & Mattoss (2007), no artigo, “O afrobrasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: a discussão sobre cotas raciais, tem opiniões divergentes, mas que as questões relacionadas aos afrodescendentes, tende ao rompimento com a dissimulada ideia de uma “democracia racial” no Brasil. Porém, as cotas para afrodescendentes nas universidades podem ser justificadas pela falta de qualidade das escolas públicas. Os autores consideram que as consequências educacionais geradas pela inserção de alunos afrodescendentes cotistas nas universidades públicas permeiam a esfera pedagógica do debate que a inserção traria uma queda na qualidade do ensino nas instituições porque os universitários negros possuiriam maior dificuldade de aprendizagem devido à cumulação de déficits provenientes do ensino médio e fundamental, ou supostamente ocorreria uma inevitável aprovação compulsiva dos cotistas, mesmo que eles não apresentassem o grau de competências habitualmente exigido.

Porém, com esses empecilhos entendeu-se que os beneficiados pelas cotas necessitariam de matérias introdutórias e aulas para acompanhar os cursos, Sales (2010) defende que:

É compreensivo que o ensino público desde os anos 70 tornou-se mais acessível a população, mas a forma de ensino e a qualidade dessa educação ficou ao longo das décadas cada vez mais deficitário para o indivíduo que busca uma carreira acadêmica para obter um emprego de qualidade. O ensino público pode ser corrigido com as cotas sociais, mas a questão de cotas raciais for extinta provavelmente esta situação das Universidades, bem como empregos de alto nível deva continuar favorecendo aos brancos. Para os cotistas vamos observar nos próximos capítulos que estes estudantes ingressaram na universidade, e tiveram êxito igualmente as estudantes que ingressaram pelo vestibular universal, quanto a preocupação do acolhimento é uma preocupação da universidade com as cotas sociais, mas não consta estudos que os alunos cotistas favoreceu a diminuir a qualidade do ensino, bem como, que educadores modificassem suas disciplinas introdutórias para atender os cotistas.

Gráfico 6 – Disparidades Educacionais

66%, 34% Disparidades Educacionais Sim, Não, respectivamente.

De acordo com o Gráfico 6, Anexo AA, a maior parte dos alunos pesquisados, 336, ou seja, 66%, acreditam que a implementação de ações afirmativas é capaz de reduzir as possíveis disparidades do sistema educacional, enquanto 171 alunos, 34%, acreditam que as ações afirmativas não são capazes de diminuir a disparidade. Esses dados demonstram a descrença nas cotas raciais, entendendo-se que, o que deveria ser feito, é uma ação afirmativa

para beneficiar os alunos que não têm condições de pagar uma escola particular, porém têm direito de concorrer a uma vaga nas Universidades Públicas.

Henriques (2001) – *apud* TRAGTENBERG *et ali* (2006) abordou aspectos de renda, trabalho infantil, habitação, desemprego, saúde, educação, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, escolaridade média, ensino médio e ensino superior (diplomados e professores). Mostrou que entre os 10% mais pobres da população (indigentes), 70% são negros e 30%, brancos. Entre os 10% mais ricos há 15% de negros e 85% de brancos. Para ele, a pobreza é negra e a riqueza é branca. Também relatou que o trabalho infantil é maior na população negra. Que em 1999, das crianças entre cinco e nove anos, 1,84% das brancas e 3,03% das negras trabalhavam; das crianças de 10 a 14 anos, 0,13% das brancas trabalhavam contra 0,20% das negras.

Nesse estudo, eles mostraram que as habitações da população negra têm maior percentagem de material não-durável, estão mais frequentemente localizadas em terrenos impróprios, têm maior densidade de moradores, abastecimento de água inadequado e menos esgotos em relação às habitações dos brancos.

Henriques (2001) – *apud* TRAGTENBERG *et ali* (2006) – mostrou que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese (2002) – divulgou que, nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Salvador, São Paulo, Porto Alegre, Distrito Federal e Recife, os trabalhadores negros recebem de 50% a 67% do rendimento dos brancos. Por sua vez, o desemprego dos brancos corresponde a 67% a 75% do desemprego dos negros. Na saúde, a situação dos negros brasileiros também é desfavorável. Indicaremos nesta rápida revisão as desigualdades raciais quanto às causas de morte e assistência ao pré-natal e ao parto.

Paixão (2003) – *apud* TRAGTENBERG *et ali* (2006) – mostrou que o IDH brasileiro pode ser desagregado por cor/raça. O IDH é um índice determinado pela longevidade da população, escolaridade média, alfabetização e renda média per capita. O IDH brasileiro em 1997 era de 0,739, correspondendo ao 79º lugar em 174 países, segundo levantamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. O IDH da população negra era 0,671 (108º lugar, atrás do Tajiquistão e da África do Sul). Já o da população branca era 0,791, correspondendo ao 49º lugar, abaixo do Panamá e acima do México. Esse índice é bem próximo dos países com IDH elevado, acima de 0,8.

Petrucelli (2004) – *apud* TRAGTENBERG *et ali* (2006) - conforme os: 22,7% dos brancos com 18 anos ou mais concluíram o ensino médio, contra somente 13,3% dos negros. A escolaridade média dos negros em 1999 era de quatro anos e a dos brancos alcançava 6,3 anos. Por sua vez, em 1999 o analfabetismo atingia 10% dos brancos e 20% dos negros. Em 2000, cerca de 2% dos negros possuíam diploma universitário em contraposição a 10% dos brancos. Portanto, a exclusão da raça negra já identificada no ensino médio.

Enfim, Tragtenberg *et alii* (2006) observam que foi somente após a participação brasileira na 3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias correlatas, realizada em Durban, no ano de 2001, que tomou grande impulso a discussão, na sociedade brasileira, da reparação da população negra mediante ações afirmativas no acesso ao ensino superior por critérios étnicos como cotas ou pontuação. Várias outras ações afirmativas já vinham sendo realizadas, mas centralizaremos nossa atenção naquelas relacionadas com o acesso ao ensino superior.

5.2 DESEMPENHO COMPARADO NO PROCESSO SELETIVO – SISTEMA UNIVERSAL E SISTEMA DE COTAS

Com base na dissertação de Cunha (2006), podem-se analisar os dados referentes ao primeiro processo seletivo com o sistema de cotas do segundo semestre de 2004 para negros na Universidade de Brasília, de forma que se utilizou o processo comparativo do ingresso de estudantes universal com os estudantes que optaram ingressar na UnB por meio da ação afirmativa de cotas raciais. O procedimento foi feito baseado no rendimento do curso associado ao desempenho no vestibular com o cruzamento do alunado pelo sistema universal versus o sistema de cotas raciais.

Para se fazer uma análise do resultado dos últimos anos da ação afirmativa para negros na Universidade de Brasília, faz necessário observar todo o estudo que deu início as cotas raciais, analisar estudos que acompanhou o início deste projeto. Conhecer o diferencial do estudante universal versus os estudantes do sistema de cotas raciais, analisar o desempenho destes estudantes quando ingressaram na Universidade e o resultado final que se espera pela conclusão do curso, ou até mesmo um provável desligamento do estudante.

Para que o resultado final da ação afirmativa para cotistas na UnB tenha um resultado mais esclarecedor, é preciso buscar um acompanhamento das premissas que deram início a essa atividade.

Portanto, o objetivo dessa análise é de se obter característica de demanda de vagas universais e o sistema de cotas, observando a variável na demanda entre grupos de cursos tradicionais de maior ou menor concorrência.

Na dissertação de Cunha (2006), foi analisada a demanda por vagas de candidatos que ingressou no vestibular do segundo semestre de 2006 comparado com a demanda de vestibulares anteriores.

No aspecto do desempenho dos candidatos cotistas e não cotistas, foi identificado pelo vestibular do segundo semestre de 2004, comparado grupos de cursos. Quanto à análise do índice de rendimento acadêmico dos aprovados cotistas e não cotistas, é importante por ao implementar a ação afirmativa para cotistas na Universidade de Brasília deveria ter criado projetos de acolhimento desse grupo de estudantes, manter um padrão diferenciado para os alunos negros em termos de apoio pedagógico e financeiro no decorrer do curso. O que talvez, ao analisar os últimos anos dessa ação afirmativa, possa obter algumas surpresas que comprometerão os resultados da política de implementação de vagas para cotistas.

Dos dados vistos na dissertação, foram analisadas questões de influência de variável socioeconômicas no desempenho educacional que, para Instituição, conhecendo o perfil do seu alunado, faz com que a Universidade tenha uma visão melhor da permanência do estudante na Universidade, e projetar seu crescimento na carreira acadêmica.

O estudo foi baseado em questionário sociocultural aplicado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos/CESPE aos candidatos. Vale destacar que os candidatos cotistas, pela afinidade do processo seletivo, tiveram maior adesão ao questionário CESPE.

Portanto, foi observado que uma alta associação do candidato com o nível de escolaridade das mães, mostrou-se de certa forma mais confiabilidade ao agrupamento de cursos com o indicador próximo ao nível socioeconômico do candidato ao vestibular.

Os dados disponíveis dos candidatos do sistema universal informaram um padrão semelhante aos do sistema de cotas raciais (CUNHA, 2006).

Tabela 1: (estudado por VELLOSO/2005, Anexo AB) Vestibular UnB (2º/2004): agrupamento dos cursos pelas médias e desvios padrão dos argumentos finais – AF aprovados.

A análise do agrupamento foi feita pelas três grandes áreas do conhecimento: humanidades, ciências e saúde, grupos, e argumentos finais (AF).

No estudo do processo seletivo do vestibular, a análise foi baseada pelo Escore Bruto – EB dos candidatos vestibular 2º/2004, que resultou a soma algébrica dos resultados das provas objetivas do vestibular.

Teve início a análise com o argumento final – AF, que é uma variável classificatória de base para correção da prova de redação em língua portuguesa, mas que, para o estudo em questão, o AF serviu de base no processo de classificação dos cursos, como substituto da variável socioeconômico.

Alunos que obtiveram um EB menor que 66 foram eliminados do vestibular.

No estudo os grupos, além da divisão das grandes áreas de conhecimento, dividiram grupos pelo EB – desempenho alto, desempenho médio, desempenho baixo dos cursos de cada áreas do conhecimento do vestibular com o Índice do Rendimento Acadêmico (IRA), que tem o objetivo de fazer a comparação dos resultados obtidos pelos alunos ao final do 1º semestre de curso com a variável de 0 a 5.

Os IRAs foram agrupados de modo análogo à classificação utilizada para o escore bruto – EB.

Na opinião do autor as variáveis de desempenho utilizadas diferenciam-se quando o porquê no EB é construída a partir de resultados de provas idênticas e aplicadas para todos os indivíduos. Quanto ao IRA, que tem natureza diversa, é constituído a partir das menções atribuídas pelos professores em cada disciplina que o aluno matriculou.

A população de estudo informada pelo autor no vestibular 2º/2004 foi de 27.397, dos quais 4.194 foram inscritos pelo sistema de cotas, vagas oferecidas foi de 1.994, sendo 1.602 vagas para o sistema universal e 392 vagas para o sistema de cotas, distribuídas em 34 cursos de área de humanidades, 19 cursos na área de ciências e 8 na área de saúde.

No comparativo do total de alunos aprovados no vestibular (1.979) e o total de alunos ao final do semestre (1.969) foi verificada uma diferença de 10 alunos, que pode ser explicada pela eventual desistência de matrícula e ou de alguma evasão durante o primeiro semestre do curso.

Com a análise da demanda comparada, o perfil dos candidatos foi investigada a diferença entre candidatos universal e candidatos cotistas.

Tabela 2 (Anexo AB): candidatos ao vestibular UnB 2º/2004: medidas das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos.

Nesse caso a demanda pelo sistema universal é 17,20, e a demanda pelo sistema de cotas, 10,7. Um perfil análogo se repete nas três áreas do conhecimento e nos respectivos grupos de desempenho. As diferenças entre os dois sistemas vai concentrar nos grupos de alto desempenho, cuja demanda no sistema universal supera a demanda do sistema de cotista em cerca de 150%, na área de ciências e na área de saúde. No grupo baixo desempenho nas humanidades, a demanda dos dois sistemas diferenciam apenas por 7% (VELLOSO, 2005).

Na opinião da autora, o fato de as maiores diferenças entre as médias de demanda dos candidatos cotistas e candidatos do sistema universal estar mais concentradas nos cursos de alto e médio desempenho pode indicar uma autosseleção feita por parte dos candidatos negros que não vislumbram a chance imediata de êxito, caso escolham carreias dos grupos de alto desempenho.

Na Tabela 3: pela análise do autor, já foi possível observar uma leve tendência à diminuição das diferenças entre as demandas dos candidatos do sistema universal e do sistema de cotas.

Tabela 3 (Anexo AB): candidatos ao vestibular UnB 2º/2004 e 2º/2005: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos.

Foi observada uma tendência geral de que processo de autosseleção não é exclusivo do primeiro vestibular com cotistas. A queda nas diferenças observadas entre os grupos de cursos compreende que o processo de autosseleção tende a diminuir ao longo dos anos, na medida em que a experiência de vestibulandos cotistas de 2004 estaria encorajando novos candidatos negros em 2005.

Tabela 4 (Anexo AB): Evolução da demanda por vagas em vestibulares da UnB, 1999 – 2005 (2º vestibular)

Na opinião de Velloso (2005), o número de cursos e vagas oferecidas pela UnB sofreram poucas variações no período de 1999-2004. A média geral da demanda neste intervalo foi aproximadamente quinze candidatos por vaga, o que daria em média 1.972 vagas oferecidas a cada processo seletivo, o que mostra um baixo crescimento no período estudado.

Velloso (2005) acredita que esses números ocorreram pelas restrições orçamentárias sofridas pela política de ensino superior neste período.

Quanto à demanda entre cotistas e não cotista do vestibular 2º/2004, ficou entendida a média dos vestibulares anteriores realizados entre 1999 a 2003 por grupo de cursos. (tabela 4)

Para os candidatos concorrentes pelo sistema universal (2º/2004), a média do intervalo estudado é superior ou próximo à média em todos os grupos de cursos, especificamente da área de saúde.

Para os concorrentes no sistema de cotas, a situação se inverte, menos para os grupos de cursos de baixo desempenho da área de humanidades (+0,3) e de saúde (+ 3,9).

Na Tabela 4: no intervalo de 1999-2003, na média geral ocorrida no vestibular 2º/2004, verifica-se um aumento das médias do grupo de baixo desempenho na área de humanidades (+3) e da área de saúde (+10,6) e no grupo de baixo desempenho da área de saúde (+8,1) fato que deve ter sido impulsionado pela demanda dos candidatos cotistas.

Para Velloso (2005), a análise da demanda por cursos no ensino superior proporciona em visão das tendências de interesses, aspirações e expectativas dos candidatos em relação ao seu futuro profissional, que também dependem das características do meio em que vivem (tradições, crenças, convívio familiar e comunitários) e das condições socioeconômicas.

Tabela 5 (Anexo AB): análise do desempenho dos candidatos no vestibular EB (escore bruto), por área de conhecimento e sistema de seleção (%): candidatos com (AF) argumento finais.

Foi observado por todas as áreas que o desempenho dos candidatos cotistas classificados em EB baixo foi igual ou maior que 60%, indicando um desempenho inferior desses vestibulares em relação aos do sistema universal.

Para os candidatos do sistema universal, mostra-se equilíbrio para todas as áreas. Um pouco mais que metade dos candidatos apresentou o EB alto.

O diferencial se dá pela lógica porque os candidatos do seguimento universal são bem mais numerosos e tiveram melhor desempenho.

Tabela 6 (Anexo AB): nível do desempenho dos candidatos ao vestibular (escore bruto) por áreas do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%) – candidatos com AF (argumentos finais).

Mais uma vez se observa que, para os candidatos do sistema universal, há um equilíbrio entre eles. Entre os candidatos do sistema de cotas, observa-se um padrão de diferenças parecido ao constatado na análise por áreas: em torno de 60% dos candidatos com EB baixo e 40% com EB alto. Nessa tabela já fica direcionado que, das áreas de conhecimento do vestibular, o desempenho dos cotistas, em grupos de cursos, geralmente é inferior aos candidatos pelo sistema universal.

Na opinião de Cunha (2006), os cotistas dos três grupos, todos apresentam desempenho médio. Em humanidades, nas ciências e na saúde, existe uma certa concentração de EB menor que os do sistema universal. No geral esses grupos o cotista oscilam em torno de 37%, o que fica caracterizado que estes candidatos tiveram menor preparo para concorrer ao vestibular. Mas, na área da saúde, houve casos em que o cotista no EB alto alcançou quase 45% são candidatos desse seguimento que melhor se preparou para o ingresso na UnB e foi mais competitivo em relação aos estudantes do sistema universal.

Cunha (2006) demonstrou algumas variações que merecem destaque do sistema cotista: terceiro colocado no curso de medicina; primeiro colocado no curso mecânica, grupos nos quais o conjunto dos cotistas não teve desempenho relativamente mais competitivo comparado aos do universal, mas alguns cotistas foram aprovados com notas maiores que as obtidas entre os candidatos universal (artes plásticas - bacharel, ciências contábeis, engenharia mecânica, comunicação social, geologia e matemática-noturno); casos em que a nota mínima dos cotistas foram maiores que as notas mínimas dos sistema universal (artes cênicas-bacharel, artes plásticas-licenciatura-noturno, pedagogia-noturno, química-licenciatura-noturno, enfermagem e obstetrícia, e música-licenciatura), o que significa que esses candidatos estariam na universidade independente do sistema de cotas.

Tabela 7(Anexo AB): candidatos ao 2º/2004 vestibular da UnB: média do escore bruto (EB) por grupos de cursos.

Cunha (2006) mostrou os cursos do grupo de alto desempenho, como o curso de direito, que tem grande procura de candidatos. Foram somente ofertadas cinquenta vagas e, pela análise do alto desempenho e a média dos candidatos, fica entendido que candidatos e foi somente ofertada 50 vagas e pela análise do alto desempenho a média dos candidatos fica entendido que candidatos cotistas em determinados casos ficam melhor classificados que os do sistema universal.

Assim, percebe-se que as poucas chances de ingressos de candidatos de menor desempenho – como no caso de muitos candidatos cotistas – nem sempre correspondem a uma falta de preparo para estudos universitários, mas ao limite de oferta de vagas em relação à demanda. Cunha (2006) ainda observa que, mesmo sendo poucos os cotistas com EB acima da média dos cursos, esses, ainda assim, são reprovados nos processos de seleção, o que, de início, significa que, sem a reserva de vagas, uma parcela expressiva dos cotistas não ingressaria na Universidade de Brasília.

Tabela 8 (Anexo AB): desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento e sistema de seleção (%).

Sistema cotista possui, em todas as áreas, uma elevada proporção na categoria EB-baixo, com um percentual muito acima de 60% do total. Na área de saúde, chega a 80% EB-baixo.

Sistema universal apresenta um resultado equilibrado entre as proporções baixo e alto de EBs: em todas as áreas, mais de 50% de EBs.

Observa-se que a disparidade apresentada entre os aprovados confirma as tendências e dificuldades dos candidatos cotistas em relação aos do sistema universal.

No sistema de cotas raciais da UnB, se os EBs dos vestibulandos negros mais bem classificados fossem mais ou menos próximos aos melhores do sistema universal, ou seja, proporções de EB alto e baixo para cotistas e não cotistas tendem a parceria. Observa-se que cotistas são apenas 20% das vagas e o universal 80%. Na hipótese de cotistas tivesse o escore bruto menor poucos cotistas entrariam na categoria de EB alto e muitos estavam na categoria EB baixo. O que de fato representa na tabela 8 que nas três áreas os cotistas estão na categoria EB baixo.

Também observou que as diferenças relativas entre aprovados cotistas e do sistema universal são maiores na área da saúde e menores na área de humanidades. Os aprovados nas ciências estão num patamar intermediário próximos aos da área da saúde.

Tabela 9 (Anexo AB): nível do desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área de conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%).

Para o autor, de um modo geral, os resultados apresentados pelos aprovados cotistas, mesmo que enquadrados nos padrões de aprovação requeridos pelo processo seletivo, tendem a reforçar um dos argumentos mais utilizados pelos críticos do sistema de cotas: o de que o baixo nível de desempenho observado, fruto de uma educação básica deficiente, poderia se converter em uma barreira diante dos níveis desejados de qualidades para o ensino superior (DURAN, 2005 *apud* VELLOSO 2005).

Neste sentido, para o êxito do sistema, é preciso a implantação simultânea de programas de apoio acadêmico específico para os cotistas.

Tabela 10 (Anexo AB): IRA desempenho por área do conhecimento e sistema de seleção (por mediana da área).

O IRA é uma média ponderada calculada com base na equivalência numérica das menções obtidas durante cada semestre, no número de créditos das disciplinas cursadas pelo aluno e no eventual trancamento de matérias optativas e obrigatórias efetuadas.

É uma avaliação de rendimento para fins de formação. A comparabilidade do IRA tem limitações: a homogeneidade de critérios utilizados para a obtenção dos resultados referentes ao desempenho no vestibular dá lugar à heterogeneidade de critérios utilizados na construção das menções que fazem parte do IRA. Dados sobre IRA utilizados no presente estudo e que independem dos critérios pelos quais as menções são atribuídas, dizem respeito ao período que abrange, ou seja, o primeiro semestre letivo de 2004.

Portanto, na tabela 10, mostram-se elevadas proporções de alunos cotistas com um IRA de nível baixo, em todas as três áreas do conhecimento, oscilando entre 55% a 70% do seu total, sendo a área de ciências a que apresenta o maior percentual dos cotistas com IRA abaixo da mediana da área. A situação dos alunos selecionados pelo sistema universal é equilibrado. A explicação para as diferenças entre os IRAs se dá pelo efeito da maior quantidade do ingresso pelo sistema universal.

Tabela 11 (Anexo AB): IRA/desempenho por grupos de curso e sistema de seleção (por mediana de cada grupo).

Os resultados mostram que, nas áreas da humanidades e em ciências, os estudantes cotistas com baixo desempenho são em maior número em todos os grupos de curso, exceto na área da saúde. Os resultados nas duas áreas, contudo, variam, não sendo possível identificar um padrão nítido entre os grupos de desempenho.

Na área humanidade a participação de alunos cotistas na categoria IRA baixo é homogenia, variação em torno de 60%.

Para Cunha (2006), essa homogeneidade em cada curso das humanidades faz pensar que o rendimento dos estudantes cotistas, em relação ao dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal, tenderia a ser sistematicamente menor e a independe do curso em que os alunos se matricularam em seu primeiro semestre letivo na UnB.

Na área de ciências, a variável de participação dos cotistas na categoria IRA baixo é em torno de 60% a 0%, crescendo à medida que se eleva o rendimento médio do grupo no vestibular. Nesse caso, a tendência geral é a de que os IRAs dos estudantes cotistas e não cotistas sejam menos díspares entre si, nos cursos de baixo desempenho no vestibular, e sejam muito diferentes nos cursos de alto desempenho. Enfim, na área de ciências, o exame dos

dados para cada curso mostrou que o comportamento das médias do IRA em ambos os seguimentos geralmente está mais próximo do perfil geral de cada grupo e cursos que nas humanidades.

A área de saúde caracteriza-se como uma situação atípica, e os resultados para cotistas é não cotistas. A medicina, a média do desempenho no vestibular dos candidatos dos dois segmentos foi virtualmente idêntica.

Tabela 12 (Anexo AB): Escore bruto em relação ao IRA por áreas do conhecimento.

Na área de humanidades, os alunos do sistema universal apresentam um certo equilíbrio entre as proporções.

Entre os alunos cotistas, o rendimento no curso é totalmente independente do desempenho no vestibular.

Na área de ciências, os resultados dos alunos do sistema são mais animadores, apresentando uma leve associação positiva.

Os alunos cotistas, no nível de desempenho, mostram que, para os alunos que obtiveram um EB baixo, também obtiveram um IRA abaixo da mediana.

Na área de saúde, alunos do sistema universal apresentaram um EB baixo durante o processo seletivo, mas situaram no nível de IRA alto os que tiveram o EB alto fica com o IRA alto caracterizado que para o conjunto dos estudantes do sistema universal na área da saúde, o rendimento no curso independe do desempenho no vestibular.

Alunos cotistas que obtiveram um EB alto, tiveram o IRA alto, e os que tiveram EB baixo, obtiveram o IRA baixo.

Portanto, para o conjunto de cotistas da saúde, o vestibular seria um bom preditor do rendimento no curso.

Tabela 13 (Anexo AB): Escore bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de humanidades.

Para Cunha (2006), a tendência apresentada na análise agregada por área se modifica à medida que se verificam relações positivas, o desempenho no vestibular e o rendimento no primeiro semestre letivo de curso. Foi observado que, no agrupamento de curso de alto desempenho no sistema universal (leve associação) e no agrupamento de médio desempenho, para os dois sistemas de ingresso (leve associação).

Tabela 14 (Anexo AB): Escore bruto (EB) em comparação na área de ciências:

Nas relações entre o desempenho no vestibular e o rendimento e o rendimento no primeiro semestre de curso dos cotistas na área de ciências, fica evidente que o EB vai ao encontro do IRA.

Tabela 15 (Anexo AB): Escore bruto em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de saúde. Nos grupos de alto e baixo desempenho os resultados entre o desempenho no vestibular em relação ao rendimento no primeiro semestre de curso foram visíveis e positivos.

5.3 DESEMPENHO COMPARADO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS ENTRE 2005 E 2010

Nesta Seção fez-se uma análise comparativa entre os rendimentos acadêmicos, medida pelo índice de rendimento acadêmico – IRA, num universo de 1853 alunos de 54 cursos, diurnos e noturnos, que ingressaram no 1º/2005 pelos três principais sistemas de ingresso: cotas para negros (CN), sistema universal de ingresso (U) e programa de avaliação seriada (PAS). O estudo analisou o desempenho desse grupo entre os períodos 1/2005 e 2/2010, medido através do Índice de Rendimento Acadêmico – IRA, baseado em dados fornecidos pela Secretaria de Administração Acadêmica .– SAA.

5.3.1. Índice de Rendimento Acadêmico

O índice de rendimento acadêmico - IRA é uma variável utilizada para comparação dos resultados obtidos pelos alunos no decorrer do respectivo curso, e é calculado cumulativamente ao final de cada período letivo. Ele varia de 0 a 5 e é construído a partir das menções obtidas nas disciplinas cursadas, considerando-se o número de créditos de cada disciplina bem como os trancamentos efetuados em disciplinas obrigatórias e optativas. O cálculo do IRA segue a fórmula

$$IRA = \frac{1 - (0,6 \times DTb + 0,4 \times Dtp)}{DC} \times \frac{\sum_i (P_i \times CR_i \times Pe_i)}{\sum_i (CR_i \times Pe_i)}$$

em que:

DTb = nº de disciplinas obrigatórias trancadas

DTP = nº de disciplinas optativas trancadas

DC = nº de disciplinas matriculadas (incluindo trancamentos)

P_i = peso da menção (SS = 5, MS = 4, MM = 3, MI = 2, II = 1, SR = 0)

P_{ei} = período em que uma dada disciplina foi cursada, obedecendo a limitação $P_{ei} = \min[6, \text{período}]$

CR_i = nº de créditos de uma dada disciplina.

Segundo o Guia do Calouro UnB – 2º/ 2011, o IRA é utilizado pela Universidade como um dos critérios para matrícula em disciplinas; quanto maior o IRA, maior a prioridade do aluno na obtenção de vaga em disciplinas cuja oferta de vagas nas turmas é inferior à demanda. Outra utilização do IRA é em processos seletivos para certos programas especiais oferecidos pela Universidade, a exemplo dos Programas de Educação Tutorial – PET – que exigem um IRA não inferior a 3,0.

Assim sendo, esse índice tem grande relevância para o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes e, nesse sentido, é a variável que melhor retrata o desempenho dos alunos nos seus respectivos cursos. Entretanto, deve-se levar em conta que na sua construção o elemento fundamental é a menção obtida pelo estudante em cada disciplina cursada. As diversidades de disciplinas e de instrumentos de avaliação utilizadas pelos diferentes docentes indicam uma grande variabilidade de critérios de avaliação e de atribuição de menções finais, mesmo dentro de uma mesma disciplina onde são ofertadas diferentes turmas ou mesmo quando são cursadas em períodos distintos. Consequentemente, essas limitações devem ser consideradas em qualquer estudo sobre o desempenho de alunos com base no IRA. Porém, em estudos onde se considera um longo espaço temporal, como é caso do presente estudo, em que são levados em conta doze períodos letivos, tais limitações tendem a ser minimizadas, principalmente pelo aspecto comparativo dentro de um mesmo curso.

Feitas essas considerações, passemos ao universo de estudo.

5.3.2 A População de Estudo

Dados fornecidos pela Secretaria de Administração Acadêmica – SAA incluem o acompanhamento de estudantes, no intervalo temporal do período 1/2005 (início) até o período 2/2010, que ingressaram nos respectivos cursos no 1/2005 pelas diferentes formas de ingresso existentes na UnB: Cotas Raciais, Sistema Universal, PAS, Transferência Facultativa, Transferência Obrigatória, Duplo Curso, Dupla Habilitação, Mudança de Curso e de Habilitação, Convênio Internacional (PEC-G) e Matrícula Cortesia. Os dados contemplam, para cada curso, o número de alunos acompanhados por modalidade de ingresso, aprovações,

reprovações e trancamentos, com a consequente informação da Média Geral (IRA) no período.

Nosso estudo baseia-se nesse conjunto de dados, dos quais foram extraídos aqueles referentes aos ingressantes pelos três principais sistemas de ingresso e que refletem o contingente de alunos mais significativo para a pesquisa de desempenho comparado, que são o Sistema Universal (Vestibular), Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o sistema de Cotas Raciais (Negros). Esses três segmentos aqui abordados contemplam o acompanhamento de 1853 estudantes, matriculados em 54 diferentes cursos, diurnos e noturnos, durante o 1/2005 e o 2/2010, dos quais 188 ingressaram pelo sistema de cotas raciais (CR), 775 pelo sistema universal (U) e 890 pelo PAS. Ou seja, os ingressantes pelo sistema de cotas raciais correspondem a, aproximadamente, 10% da população estudada, o mesmo percentual que se aplica para as vagas destinadas a essa modalidade de ingresso no primeiro vestibular de cada ano (20% das vagas destinadas ao vestibular Universal, sendo que os outros 50% das vagas são destinados a ingressantes pelo PAS). Como o nosso principal objetivo é fazer um estudo comparativo entre o desempenho dos ingressantes pelas Cotas Raciais e os ingressantes pelos sistemas Universal e PAS, os cursos que não admitiram no período 1/2005 alunos ingressantes pelo sistema de Cotas Raciais foram excluídos desta relação. Cabe salientar que, embora os dados fornecidos indiquem o 2/2010 como fim do Histórico Escolar, isto significa apenas o período final de acompanhamento, ou seja, alunos desse Universo com início do Histórico Escolar no 1/2005 e que no 2/2010 eventualmente ainda se encontravam matriculados.

Os dados do estudo extraídos foram tabulados utilizando-se planilhas do software LibreOffice Calc, conforme o anexo da análise de estudo.

5.3.3 – Dados Avaliativos e Análise Comparativa

As referências bibliográficas examinadas, referentes ao desempenho dos alunos ingressantes pelo sistema de Cotas para Negros comparados aos demais tipos de ingresso, de um modo geral, dizem respeito a situações ainda incipientes do programa de cotas raciais implantado na Universidade de Brasília em 2004. A maioria desses trabalhos contemplam estudos que se caracterizam mais como prospectivos, levando em conta, em essência, questões relacionadas a situações socioeconômicas ou, quando muito, o desempenho dos cotistas no processo seletivo e, no máximo, um período letivo após o ingresso, conforme abordagens apresentadas nas duas primeiras seções deste capítulo. Desse modo, este trabalho

apresentado nesta seção difere de outras análises feitas sobre a política de cotas raciais, justamente por incorporar um estudo mais diretamente relacionado com a atividade fim da Universidade, buscando avaliar a performance dos estudantes durante todo o processo formador.

Partindo do pressuposto, amplamente defendido pelos idealizadores do sistema de cotas para negros, conforme bem salientado no Capítulo 1 deste trabalho, de que o sistema diferenciado de ingresso nas universidades pelo sistema de cotas contribuirá fortemente para o resgate de uma antiga dívida social, proporcionando aos ingressantes desse sistema maiores oportunidades de alcançarem postos de serviços mais prestigiados no mercado de trabalho, postos esses que exigem maior qualificação profissional – posicionando-se assim, futuramente, em classes mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico e com a consequente contribuição dos cotistas para um desenvolvimento econômico e sociocultural mais justo –, é fundamental que se avalie, num intervalo temporal mais apropriado para semelhante análise, o desempenho desse alunado comparativamente aos demais que, supostamente, na sua maioria são oriundos de classes sociais mais privilegiadas. E, convenhamos, só o fará se o fator “qualidade” da formação for levado em consideração e os estudantes beneficiados pelo sistema de cotas para ingresso, sejam elas quais forem, puderem alcançar, durante a sua formação, um desempenho semelhante aos demais alunos da mesma instituição.

Fora isso, a desigualdade tenderia a se perpetuar vida afora. Até porque tal esforço experimental só faz sentido se admitirmos que a formação superior, numa Universidade de qualidade, fará de fato a diferença almejada. Neste aspecto vale relembrar o pensamento de Telles (2002, p. 33),

Embora seja importante por várias razões simbólicas e concretas, a ação afirmativa nas universidades atinge uma pequena porção da população negra. Desta forma, é muito importante refletir sobre o que fazer com relação ao mercado de trabalho em geral. Já que a maior parte da população brasileira e a grande maioria da população negra pertencem à classe trabalhadora, para diminuir de forma significativa a desigualdade racial no país o ideal seria que o Brasil buscasse expandir a oferta de empregos nos setores em que se exige escolaridade média de até nove anos, e aumentasse o acesso dos negros a empregos de maior *status*.

De fato, conforme já observado anteriormente, para além de uma proposta de ação afirmativa, deve-se ter um resultado conclusivo quando o alvo é o profissional e o seu retorno e contribuição para o mercado de trabalho.

Os dados foram agrupados por grandes áreas - Humanidades (29 cursos), Ciências (19 cursos) e Saúde (seis cursos) – totalizando os 54 cursos que contemplaram ingressos de alunos pelo sistema de cotas no 1/2005. As tabelas a seguir evidenciam a área, o curso e respectiva opção, e o desempenho médio de cada grupo de alunos ingressantes: Cotas Raciais (CN), Universal (U) e PAS. A última coluna apresenta a média de desempenho dos três grupos, em cada curso.

Como se pode observar, as médias de desempenho são bastante aproximadas em todas as grandes áreas, por cada grupo de ingressantes. Entretanto, algumas variações podem ser detectadas em cursos específicos.

- Na área de **humanidades**, os ingressantes pelo sistema de cotas para negros apresentaram rendimento médio de 3,64, contra um desempenho médio de 3,70 para os ingressantes pelo sistema universal e de 3,77 para os ingressantes pelo PAS, perfazendo uma média geral de 3,70 para o conjunto de alunos dos cursos desta grande área (Cf. Tabela 1). Ou seja, comparando-se com o tradicional vestibular (U), os ingressantes pelo sistema CN apresentaram um desempenho médio aproximado de 2 pontos percentuais abaixo, enquanto os ingressantes pelo PAS apresentaram um desempenho médio de, aproximadamente, 2 pontos percentuais acima. É importante observar que em 11 dos 29 cursos desta área, aproximadamente 38%, os ingressantes pelo sistema CN apresentaram rendimento superior aos demais. Além disso, observa-se maior discrepância de rendimento em apenas 3 dos 29 cursos: Filosofia, Ciências Econômicas e Administração (noturno). Suprimindo-se esses três cursos da amostra obtêm-se uma média de desempenho dos ingressantes pelo sistema CN de 3,75 nos demais 26 cursos da área de humanidades, superior ao desempenho médio dos ingressantes U, de 3,74, muito próximo ao dos ingressantes pelo PAS, de 3,8 nesse mesmo conjunto. Com relação aos dados em si, observa-se também pouca dispersão das médias entre os cursos de humanidades, com desvios-padrão de 0,46 para o subconjunto das cotas CN, 0,32 para o subconjunto dos ingressantes pelo sistema U e 0,34 para o subconjunto dos ingressantes pelo PAS. A dispersão, um pouco superior às demais verificada no subconjunto dos ingressantes pelas cotas CN, foi acarretada pelas médias nos três cursos já mencionados, Filosofia, Ciências Econômicas e Administração (noturno). Mesmo assim, observa-se nesse subconjunto também uma distribuição bastante concentrada, apresentando cerca de 69% dos cursos com IRA a uma distância de um desvio-padrão da média, enquanto em 96,5% os índices de

rendimento ficam a uma distância de até dois desvios padrão. Vale destacar, nesse conjunto da amostra, correspondente aos índices de rendimento dos alunos dos cursos de humanidades que ingressaram pelo sistema de cotas para negros, CN, o único curso em que os alunos apresentam rendimento inferior a dois desvios padrão abaixo da média foi o de Ciências Econômicas.

Tabela 1 – Desempenho Comparado por Curso na Área de Humanidades e por Grupos de Ingressantes – Cotas para Negros (CN), Vestibular Universal (U) e PAS. Fonte: SAA

Área	CURSO	Médias de Desempenho (IRA)			
		CN	U	PAS	MG
H U M A N I D A D E S	175 – MÚSICA	3,61	3,48	3,30	3,46
	183 – PSICOLOGIA	4,03	4,14	4,47	4,21
	19 – ADMINISTRAÇÃO	3,71	3,61	3,71	3,68
	191 – BIBLIOTEC	4,16	3,75	3,77	3,89
	205 – COMUNICAC	3,68	4,15	4,20	4,01
	213- C. SOCIAIS	3,70	3,34	3,57	3,54
	221- FILOSOFIA	2,87	3,27	3,55	3,23
	230-HISTÓRIA	3,68	4,04	3,27	3,66
	264-GEOGRAFIA	3,19	3,78	3,48	3,48
	27-ARQUIT	4,11	4,00	4,06	4,06
	272-SERV. SOCIAL	4,16	3,66	3,51	3,78
	35-C. ECONOMICAS	2,44	3,31	3,41	3,05
	400-REL. INTERN	4,01	4,21	4,31	4,18
	43-DIREITO	4,23	4,25	4,30	4,26
	507-C.CONTABEIS	3,82	3,31	3,70	3,61
	51-LETRAS	3,35	3,70	3,75	3,60
	60-PEDAGOGIA	4,08	4,14	3,99	4,07
	612-ED. ARTISTICA	4,04	3,89	3,97	3,97
	639-LETRAS-TRADUÇÃO	3,73	3,62	4,13	3,83
	680-ARTES CENICAS	3,83	3,79	3,92	3,85
	698-DESENHO INDUST.	3,23	3,85	4,21	3,76
	701-ADMINISTRAÇÃO	2,81	3,44	3,47	3,24
	710-C. POLITICA	3,75	3,57	3,74	3,69
	728-ARQUIVOLOGIA	3,95	3,59	3,36	3,63
	779-LETRAS	3,78	3,74	3,59	3,70
	787-PEDAGOGIA	3,89	3,75	3,54	3,73
	809-CIENC. CONTABEIS	3,02	3,11	3,30	3,14
	825-LETRAS	3,72	3,63	3,97	3,77
	914-LETRAS	3,11	3,09	3,67	3,29
TOTAL1	29 CURSOS				
Médias		3,64	3,70	3,77	3,70
Desv. Padrão		0,46	0,32	0,34	0,32

- Na área de **ciências**, os índices de rendimento acadêmico dos alunos foram significativamente inferiores aos dos alunos dos demais cursos, nas três modalidades

de ingresso estudadas. Nesse conjunto de 19 cursos (Cf. Tabela 2), os ingressantes pelo sistema de cotas para negros apresentaram rendimento médio de 2,87, contra um desempenho médio de 3,20 para os ingressantes pelo sistema universal e de 3,38 para os ingressantes pelo PAS, perfazendo uma média geral de 3,15 para o conjunto de alunos dos cursos desta grande área. Aqui, comparando-se com o tradicional vestibular (U), os ingressantes pelo sistema CN apresentaram um desempenho médio aproximado de 10,6 pontos percentuais abaixo, enquanto os ingressantes pelo PAS apresentaram um desempenho médio aproximado de 5,6 pontos percentuais acima. Neste segmento observa-se que em apenas dois dos 19 cursos, Estatística e Ciências Biológicas, aproximadamente 10,5%, os ingressantes pelo sistema CN apresentaram rendimento superior aos demais, com destaque para o curso de Ciências Biológicas, o único da área de ciências onde o índice de rendimento apresentado não foi inferior a quatro, média esta apresentada pelo subconjunto dos ingressantes pelo sistema de cotas CN. Por outro lado, a maior discrepância em desfavor dos cotistas foi o curso de Física (diurno), em que o rendimento médio ficou em 1,51, correspondente a 55 pontos percentuais abaixo da média dos ingressantes pelo sistema universal. Suprimindo-se essas duas singularidades da amostra obtêm-se uma média de desempenho dos ingressantes pelo sistema CN de 3,05 nos demais dezessete cursos da área de humanidades – ainda inferior aos desempenhos médios dos ingressantes dos sistema U, de 3,36, e dos ingressantes pelo PAS, de 3,55, nesse mesmo conjunto.- mas com uma proximidade bem mais acentuada entre os três segmentos, com respectivos índices médios acima de 3,0. Com relação aos dados neste subconjunto, observa-se também pouca dispersão das médias entre os cursos de humanidades, embora novamente aqui se registra dispersão maior entre os índices de rendimento dos cotistas. Os desvios padrão de 0,54 para o subconjunto das cotas CN, de 0,28 para o subconjunto dos ingressantes pelo sistema U e 0,29 para o subconjunto dos ingressantes pelo PAS indicam isso. Novamente aqui, a dispersão superior às demais verificada no subconjunto dos ingressantes pelas cotas CN foi acarretada pelas médias nos dois cursos já mencionados, Física (diurno), Ciências Biológicas. Mesmo assim, observa-se nesse subconjunto também uma distribuição bastante concentrada, apresentando cerca de 63% dos cursos com IRA a uma distância de um desvio padrão da média, e em 89,5% os índices de rendimento ficam a uma distância de até dois desvios padrão. Fora dessa faixa estão, precisamente, num dos extremos os alunos do curso de Física (diurno) e no outro os alunos de Ciências Biológicas.

Tabela 2: Desempenho Comparado por Curso na Área de Ciências e por Grupos de Ingressantes – Cotas para Negros (CN), Vestibular Universal (U) e PAS. Fonte: SAA

ÁREA	CURSO	Médias de Desempenho (IRA)			
		CN	U	PAS	Médias
CIÊNCIAS	124 – FÍSICA	1,51	3,37	3,28	2,72
	132 – GEOLOGIA	2,76	3,17	3,32	3,08
	141 – MATEMÁTICA	2,64	3,09	3,60	3,11
	167 – QUÍMICA	3,45	3,80	3,51	3,59
	353-ESTATISTICA	3,52	3,21	3,24	3,32
	370-C. COMPUTAÇÃO	2,90	3,58	3,87	3,45
	396-ENG. FLORESTAL	3,49	3,69	3,60	3,59
	582-ENG. CIVIL	3,18	3,38	3,79	3,45
	591-ENG.ELETRICA	2,82	3,63	3,89	3,45
	604-ENG.MECANICA	2,89	3,17	3,56	3,21
	736-C. BIOLOGICAS	4,09	3,44	3,94	3,82
	744-FISICA	2,88	3,03	3,10	3,00
	752-MATEMATICA	2,59	2,99	3,22	2,93
	761-QUIMICA	2,91	3,11	3,31	3,11
	86-AGRONOMIA	3,27	3,73	3,84	3,61
	892-ENG.REDES	2,82	3,21	3,42	3,15
	906-COMPUTAÇÃO	2,76	3,03	3,25	3,01
	94-CIENC.BIOLOGICAS	3,45	3,82	3,98	3,75
	949-ENG.MECATRONICA	3,48	3,45	3,85	3,59
TOTAL 2	19 CURSOS				
Médias		2,87	3,20	3,38	3,15
DesvPadrão		0,54	0,28	0,29	0,31

- Por fim, nos seis cursos da área de **saúde** os índices de rendimento acadêmico dos alunos foram superiores aos dos alunos dos demais cursos, respectivamente nas três modalidades de ingresso estudadas. Neste conjunto (Cf. Tabela 3) os ingressantes pelo sistema de cotas para negros apresentaram rendimento médio de 3,71, contra um

desempenho médio de 3,98 para os ingressantes pelo sistema universal e de 4,11 para os ingressantes pelo PAS, perfazendo uma média geral de 3,93 para o conjunto de alunos dos cursos desta grande área. Novamente, comparando-se com o sistema universal de ingresso (U), os ingressantes pelo sistema CN apresentaram um desempenho médio aproximado de sete pontos percentuais abaixo, enquanto os ingressantes pelo PAS apresentaram um desempenho médio aproximado de três pontos percentuais acima. Neste segmento observa-se que em um dos seis cursos, Medicina Veterinária, os ingressantes pelo sistema CN apresentaram rendimento bastante inferior aos demais, enquanto, por outro lado, os alunos cotistas de Educação Física apresentaram índice de rendimento superior aos das demais modalidades de ingresso, embora a discrepância mais acentuada seja mesmo no curso de Medicina Veterinária. Suprimindo-se este curso da amostra novamente para efeito comparativo, a exemplo do procedimento adotado nas demais áreas, obtêm-se médias de desempenho de 4,02, 4,01 e 4,12 para os ingressantes pelos sistemas CN, U e PAS, respectivamente, neste mesmo subconjunto. Os dados aqui também revelam distribuições bem mais equilibradas entre os ingressantes pelo sistema universal e o PAS, com desvios padrão de 0,25 e 0,15, respectivamente, enquanto o conjunto de médias dos ingressantes pelo sistema de cotas CN exibe um desvio padrão de 0,78. Certamente, isto se deve à singularidade que já se observou no curso de Medicina Veterinária, pois, ao se suprimir essa dado singular da amostra, o correspondente desvio padrão fica reduzido a 0,23. Mas, novamente aqui, a dispersão superior às demais foi verificada no subconjunto dos ingressantes pelas cotas CN, e acarretada pelas médias em apenas um dos cursos. Entretanto, mais uma vez observa-se uma distribuição bastante concentrada, apresentando cinco dos seis cursos, cerca de 83%, com IRA a uma distância de um desvio padrão da média, e apenas um curso com índices de rendimento mais distante, muito próximo de dois desvios padrão abaixo da média, mas com 100% na faixa central de no máximo um desvio padrão de distância da média.

Tabela 3: Desempenho Comparado por Curso na Área de Saúde e por Grupos de Ingressantes – Cotas para Negros (CN), Vestibular Universal (U) e PAS. Fonte: SAA					
		Médias de Desempenho (IRA)			
ÁREA	CURSO	CN	U	PAS	Médias
SAÚDE	159 – MEDICINA	4,28	4,07	4,37	4,24
	329-EDUC. FISICA	4,15	3,98	3,96	4,03
	451-NUTRIÇÃO	4,08	4,38	4,20	4,22
	647-ODONTOLOGIA	3,85	3,64	4,07	3,85
	876-C.FARMACEUTICAS	3,72	4,00	4,01	3,91
	884-MED.VETERINARIA	2,18	3,80	4,07	3,35
TOTAL3	6 CURSOS				
Médias		3,71	3,98	4,11	3,93
DesvPadrão		0,78	0,25	0,15	0,33

5.3.4 Resumo Geral Da Pesquisa

Fonte De Dados: SAA/UnB

Critério de Análise do Desempenho: Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) no Período.

Período de acompanhamento: 1/2005 (ingresso) a 2/2010.

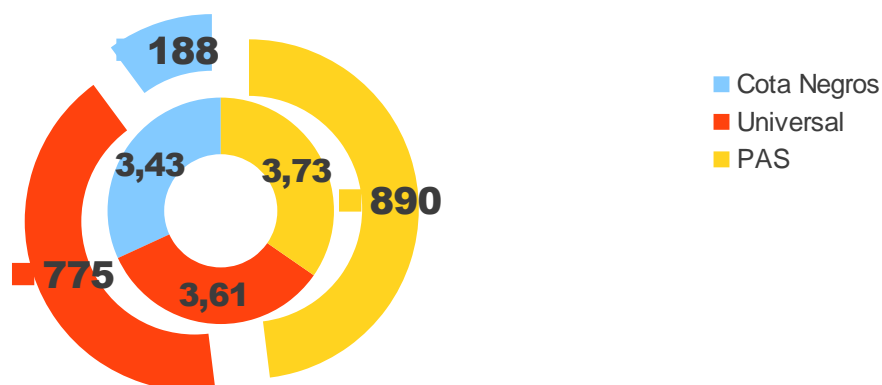
a) População Estudada

- N° de alunos: 1853
- N° de Cursos: 54 (diurnos e noturnos)
- N° de Ingressantes por Cotas para Negros (CN): 188
- N° de Ingressantes pelo Vestibular Universal (U) : 775
- N° de Ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 890

b) Desempenho Médio Global Por Grupo De Ingresso:

- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Cotas para Negros: 3,43
- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Vestibular Universal: 3,61
- Média geral dos ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 3,73
- Média geral no Período: 3,59

Gráfico 1 - Resumo Geral
Nº de Ingressantes e IRA por grupo:
Cotas Negros, Universal e PAS - 54 Cursos



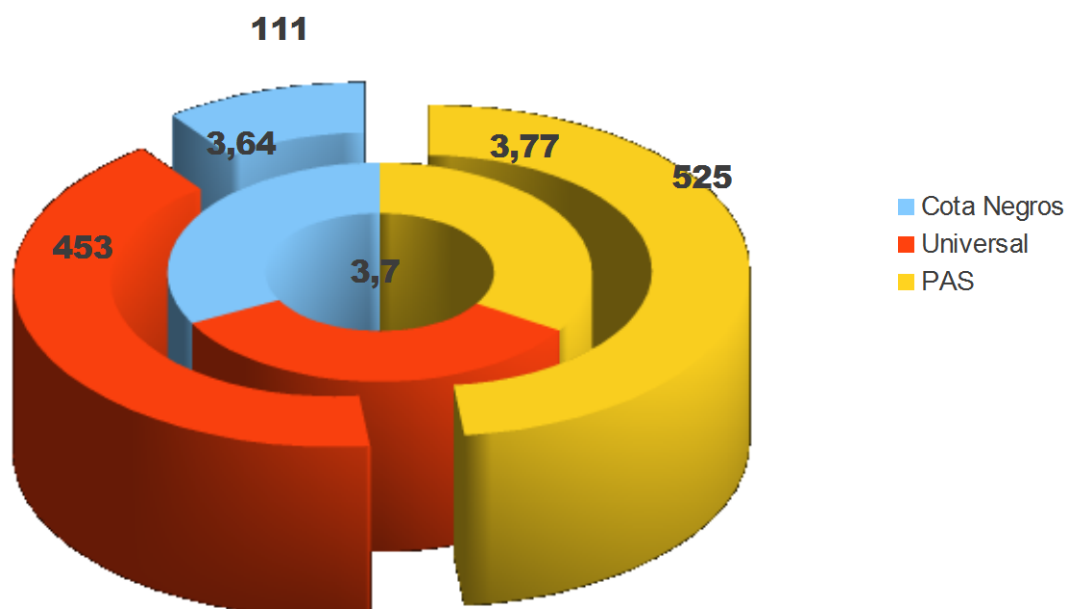
d) Área De Humanidades

- Nº de alunos: 1089
- Nº de Cursos: 29 (diurnos e noturnos)
- Nº de Ingressantes por Cotas para Negros (CN): 111
- Nº de Ingressantes pelo Vestibular Universal (U) : 453
- Nº de Ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 525

e) Desempenho Médio Global Por Grupo De Ingresso:

- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Cotas para Negros: 3,64
- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Vestibular Universal: 3,70
- Média geral dos ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 3,77
- Média da área de Humanidades no Período: 3,70

Gráfico 2 - Área de Humanidades
Nº Ingressantes e IRA Médio por grupos - 29 cursos
Cota Negros, Universal e PAS - Período 1/2005 a 2/2010



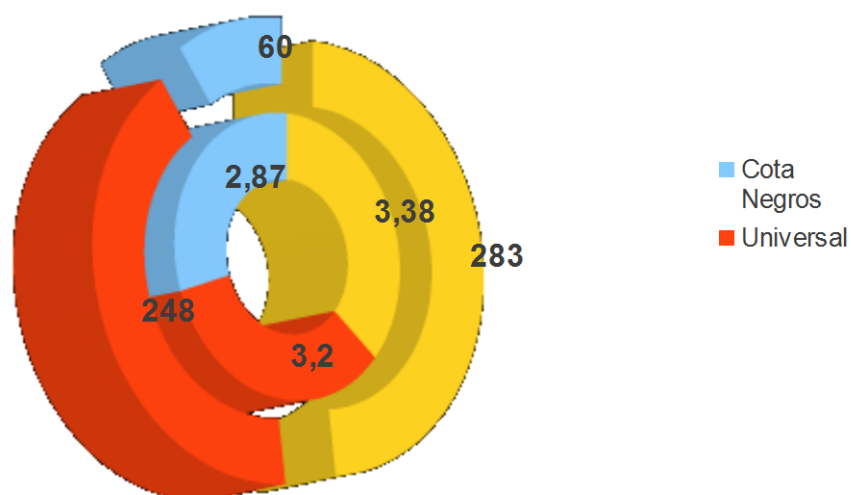
f) Área De Ciências

- Nº de alunos: 591
- Nº de Cursos: 19 (diurnos e noturnos)
- Nº de Ingressantes por Cotas para Negros (CN): 60
- Nº de Ingressantes pelo Vestibular Universal (U) : 248
- Nº de Ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 283

g) Desempenho Médio Por Grupo De Ingresso:

- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Cotas para Negros: 2,87
- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Vestibular Universal: 3,20
- Média geral dos ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 3,38
- Média da área de Ciências no Período: 3,15

Gráfico 3 - Área de Ciências - 19 Cursos
Nº de ingressantes e IRA médio por grupo
Cotas Negros, Universal e PAS



h) Área De Saúde

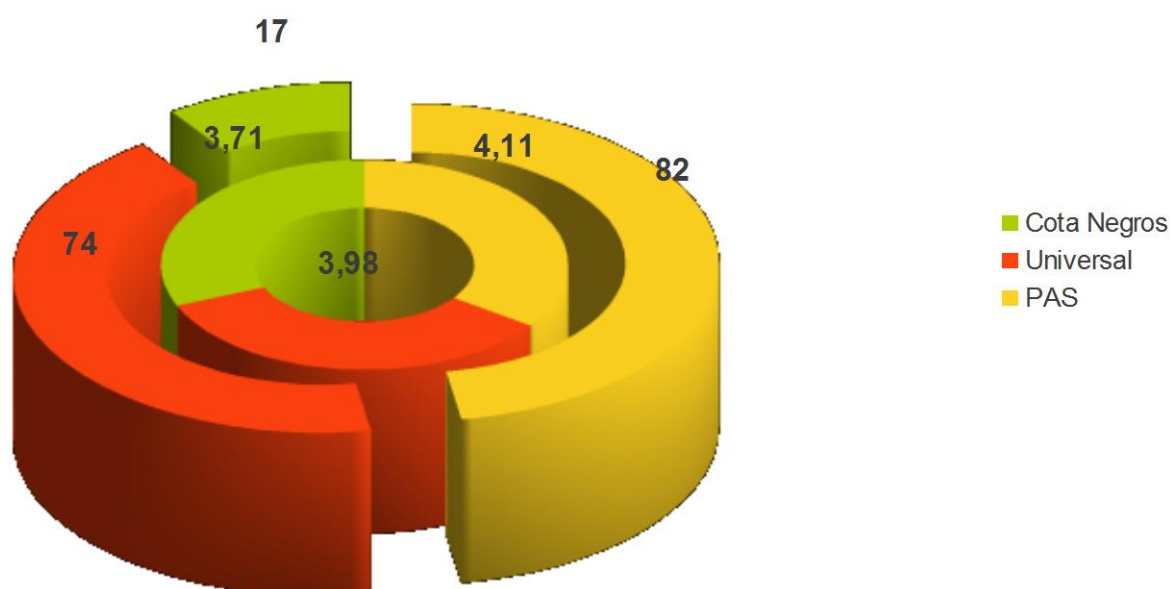
- Nº de alunos: 173
- Nº de Cursos: 6 (diurnos e noturnos)
- Nº de Ingressantes por Cotas para Negros (CN): 17
- Nº de Ingressantes pelo Vestibular Universal (U) : 74
- Nº de Ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 82

i) Desempenho Médio Por Grupo De Ingresso:

- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Cotas para Negros: 3,71
- Média geral dos ingressantes pelo sistema de Vestibular Universal: 3,98

- Média geral dos ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS): 4,11
- Média da área de Saúde no Período: 3,93

Gráfico 4 - Área de Saúde - 6 Cursos
Nº Ingressantes e IRA Médio, por grupos
Cotas Negros, Universal e PAS



CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

O presente em estudo teve como objetivo analisar os dados referentes aos últimos anos do processo seletivo com o sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, de modo a caracterizar os candidatos aprovados no vestibular visando à demanda por vagas e seu desempenho, bem como ao longo do curso, e comparar o rendimento com os estudantes que ingressaram no vestibular pelo sistema Universal e pelo PAS

Baseado nas informações dos estudantes no período avaliado, verificou-se a qualidade e o retorno econômico deste processo de ação afirmativa, favorecendo o grupo de estudantes do sistema de cotas raciais. Foi observado que a iniciativa da Universidade de Brasília, ao conceder o atendimento diferenciado por meio de ação afirmativa a estudantes negros, índios e de escolas públicas, também incentivou o Governo Federal formalizar políticas públicas a fim de minimizar desigualdades sociais, econômicas e históricas sofridas por grande parte da população há séculos.

A Universidade de Brasília foi pioneira no processo seletivo de cotas para negros, sendo que, após essa tomada de decisão, outras Instituições Federais também introduziram mecanismos de ações afirmativas, em geral com o objetivo principal de fazer com que as Universidades tivessem uma comunidade estudantil miscigenada, cujo alunado não fosse somente dos brancos, mas que os negros e pardos fossem vistos.

A Universidade de Brasília comemora, neste mês de junho de 2013, os dez anos de sucesso com o projeto tão ambicioso e tão polêmico nestes últimos anos. Com o quadro que hoje se apresenta, pode-se dizer que os resultados são positivos, o capital humano formado pela UnB já está sendo restituído para a sociedade e o mercado de trabalho com seus conhecimentos ampliados em nível superior, constituindo-se em egressos altamente qualificados para o exercício de suas respectivas profissões.

O sistema de cota para negros favoreceu a qualidade da educação básica da rede pública. A Universidade, ao criar o sistema de ação afirmativa, também fez com que as escolas públicas repensassem as suas distorções raciais e sociais presentes na educação brasileira.

As cotas para negros foram uma alternativa emergencial, mas que direcionou os órgãos de governo a pensarem em políticas governamentais, como a Lei Federal nº 12.711/2012, que criou regras gerais de iniciativas afirmativas que favorecem estudantes de escolas públicas, no caso das cotas sociais, e para as famílias com renda familiar *per capita* de

até 1,5 salário mínimo, a ingressarem numa universidade pública federal por meio de cotas. Para isso vale destacar que recursos públicos devam priorizar as políticas que beneficiem os menos favorecidos, e isto é papel do governo.

A Universidade de Brasília também tem feito seu papel social, embora seu destaque como instituição de ensino, sua missão, seja pela disseminação do saber, produzir, reter e transmitir novos conhecimentos. Mas, para além dessa missão, a Universidade tem desenvolvido e inovado nos aspectos sociais, com a democratização cultural e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

No tocante ao desempenho dos cotistas avaliado neste trabalho, os dados analisados revelam que o desempenho médio dos alunos ingressantes no 1/2005 pelos sistemas de cotas para negros (CN), vestibular universal (U) e PAS, avaliados por um espaço temporal de 12 períodos letivos, são bastante próximos. Para os 54 cursos que contemplaram ingressantes pelo sistema de cotas no 1/2005, os índices médios gerais de desempenho foram de **3,41** para os ingressantes pelas cotas, **3,62** para os ingressantes pelo sistema universal e de **3,75** para os ingressantes pelo PAS. Ou seja, partindo-se de um valor **3,00** como referência para um Índice de Rendimento Acadêmico satisfatório (como observado anteriormente, esse é o IRA mínimo exigido para estudantes concorrentes, por exemplo, aos Programas de Educação Tutorial – PET), conclui-se que os ingressantes pelo sistema de cotas apresentam um rendimento geral bom. Desse modo, pode-se concluir que a qualidade do ensino não fica prejudicada com o sistema de cotas raciais e que, embora inferior aos rendimentos exibidos pelos estudantes ingressantes através das demais modalidades estudadas, os cotistas exibem rendimento escolar que os colocam, prospectivamente, após a conclusão dos seus respectivos cursos, em condições de igualdade de concorrência, no mercado de trabalho com os demais colegas que ingressaram por outras modalidades. Isso vem também confirmar as expectativas, já previstas na implantação do sistema de cotas e abordadas em capítulos anteriores deste trabalho

Entende-se, assim, que o presente estudo contribui para uma avaliação positiva do Sistema de Cotas para Negros, nesses seus dez anos de aniversário de sua implantação na UnB, sendo esta uma ação afirmativa, a nosso ver, bem-sucedida.

Entretanto, para que se tenha avaliações mais realistas desta ação, à luz das expectativas sobre os benefícios socioeconômicos que ela trará aos ingressantes por esse

sistema, principalmente do ponto de vista socioeconômico, julgamos importante que estudos subsequentes sejam realizados com os egressos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm - acesso em 14/3/2013.

BRASIL. **Plano Orientador da Universidade de Brasília – FUB 1962**. Brasília, 1962.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano de Expansão da Universidade de Brasília-2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. Universidade de Brasília. **Guia do Calouro UnB – 2º 2011**. Brasília: UnB, 2011.

BAYMA, F. **Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas**. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro. v. 20. n. 75. pp. 325-346. Abr/Jun. 2012.

BERNARDINO-COSTA, J. *et ali*. *Relações raciais em perspectiva*, Soc. e Cult., Goiânia , V 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez, 2009. Disponível em <https://www.revista.ufg.br/index.php> - acesso em 10/6/2013.

_____, e GALDINO, D. (orgs.) **Levando a Raça a Sério – ação afirmativa e universidade**. Coleção Política da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BERINO, A. de Paula. **Não Somos Racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº 36, Rio de Janeiro Setembro/Dezembro. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttex&pid=s14413-2472007000300012> – acesso em 8/4/2013.

BITTAR, R. Aprovada cota para negros, índios e pobres em escolas federais. Agência Câmara. In: BOMFIM, E. **Aprovada Lei de Cotas nas Universidades Públicas**. Disponível em: <http://areteeducar.blogspot.com/2008/11/vitria-msu-aprovada-lei-de-cotas-nas.html>. Acesso em 18/2/2013.

BUARQUE, C. **Escola de qualidade**. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/otempo/noticias/?IdNoticia=110121>. Acesso em: 18/2/2013.

CARNEIRO, Sueli. **Raça, gênero e ações afirmativas**. In: BERNARDINO-COSTA e GALDINO, D. (orgs.) **Levando a Raça a Sério – ação afirmativa e universidade**. Coleção Política da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 71-84.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

_____, & SEGATO, R. L. **Uma proposta de Cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Departamento de Antropologia, UnB, 2002.

COSTA, M. N. M. C. **Cotas Raciais e Sociais nas Universidades Públicas do Brasil: com o um olhar na Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado. Universidad Americana, Asunción – PY, 2010.

CUNHA, E. M. **Sistema Universal e Sistema de Cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de Desempenho**. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília-DF, 2006.

DOS SANTOS, A. E. C. **Percepções e representações da mídia impressa quanto ao debate da ação afirmativa e das cotas para a população negra no Brasil**. In: ANAIS do II Seminário Nacional - Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS, Florianópolis, Brasil, ISSN 1982-4602, pp. 34-57.

FERRARO, A. R. & OLIVEIRA, J. de. **Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em micro dados do censo 2000**.

FRANKLIN, R. *et ali*. **O afrobrasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial**. Psicologia Ciência e Profissão, Universidade de São Mateus. 2007, 27, (1), pp.46-63.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e princípio constitucional das igualdades**. Rio de Janeiro, São Paulo: Renavan, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 150p. ISBN 8522431698.

GRISA, G. D. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/download/artigojornadaestudos.pdf. Acesso em: 18/2/2013.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

_____, **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34, 1999.

IBASE. **Cotas raciais: por que sim?**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

INGLIS, C. **Multiculturalismo: new policy responses to diversity**. Paris: UNESCO, 1996.

HASENBALG, C. A. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JUNIOR, J. G. de S. **Projeto 1961-2012, 50 anos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

KERR, Clark. **Os usos da universidade: universidade em questão**. Volume 3. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

LABAREE, David F. Public Goods, Private Goods: **The American Struggle over Educacional Goals**. American Educational Research Journal, Vol. 34, n. 1, 1997, pp. 39-81.

MARCON, G. B. **As cotas raciais na visão de seus defensores e opositores, Pesquisa em debate**, e. 9, v.5, n. 2, jul/dez – 2008 ISSN 1808-978x. Acesso internet 30/4/2013.

MENDES, L. Fonte: <http://diário-nordeste.globo.com/matéria.asp?codigo=407272>.

MINOGUE, K. R., 1930. **O conceito de universidade**. Trad. Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília, Editora UnB, 1981.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cad. Pesqui. n.117 São Paulo nov. 2002. Acesso internet em 20/2/2013.

MORHY, L. **Brasil em Questão. Universidade e a Eleição Presidencial**. Brasília: Universidade de Brasília: 2002.

_____, **Universidade no Mundo – Universidade em Questão**. vol. 2. Brasília: Universidade de Brasília: 2004.

_____, **Plano de Expansão da Universidade de Brasília. Campus Planaltina, Ceilândia e Gama**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

_____, KERR, C. Os usos da Universidade, in: **Universidade em Questão**, v.3. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

MOURA D. O. **Levando a raça a sério, Plano de metas para integração social, étnica e racial na UnB**. Editora, DP&A, Rio de Janeiro, 2004.

MUELLER, N. University of Tuebingen/March 2007. Online at [http://mpra.ub.unimuenchen.de/5331/MPRA Paper No. 5331](http://mpra.ub.unimuenchen.de/5331/MPRA_Paper_No._5331), posted 07. November 2007 / 04:38 Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. In: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e, Silvério, Valter Roberto (orgs.). *Entre a Justiça Simbólica e a Injustiça econômica*. Brasília, INEP, 2003.

MUSGREVE, R.A. **The Theory of Public Finance: a study in public economy**. New York, McGraw-Hill, 1959.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu – Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo. Ática. 1994.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. In: BERNARDINO-COSTA e GALDINO, D. (orgs.) **Levando a Raça a Sério – ação afirmativa e universidade**. Coleção Política da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 85-135.

PAIVA, L. H. & PAIVA, A. B. de. **Raça e Gênero no Mercado de Trabalho e na Previdência Social**, XI Congresso Brasileiro de Sociologia GT 4 – Desigualdades Sociais, acesso internet em 30/4/2013.

PEREIRA, Larissa Santos. **Acesso à universidade**: condições de produção de um discurso falacioso. In: BERNARDINO-COSTA e GALDINO, D. (orgs.) **Levando a Raça a Sério – ação afirmativa e universidade**. Coleção Política da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 157-172.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 1, 249-271, jan./jun. 2009.
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso internet em 30/4/2013.

SANTOS, E. **A implantação das Cotas Raciais nas universidades é a forma de diminuir a desigualdade social? Reparação necessária**. 1997. disponível <http://www.otempo.com.br/otempo/noticias/?IDNoticia=110121>. Acesso internet em 30/4/2013.

SANTOS, H. et al. **Políticas Públicas para a população negra no Brasil[Relatório ONU]**. ONU, 1999.

SALES, A. dos S. **Universidades Públicas, sistema de cotas para os estudantes negros e disputas acadêmico-políticas no Brasil contemporâneo**. ISSN 0104-8015, política e trabalho, revista de ciências sociais, n. 33, out/2010 – pp. 49-73.
<https://www.revista.ufg.br/index.php> – acesso em 11/2/2013.

SCHWARTZMAN, S. **A nova reforma universitária, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade –IETS**. Junho de 2004. acesso internet 30/4/2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Negros em movimento**: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO-COSTA e GALDINO, D. (orgs.) **Levando a Raça a Sério – ação afirmativa e universidade**. Coleção Política da Cor, Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 39-69.

TANNURI-PIANTO, M. & FRANCIS, A. M. **Emory University. Endogenous Race in Brazil: Affirmative Action and the Construction of Racial Identity among Young Adults University of Brasilia**.

TANNURI-PIANTO, M. E. & FRANCIS, A. **Uma avaliação das cotas raciais na UnB**
Andrew M. Francis & Maria Tannuri-Pianto -Using Brazil's Racial Continuum to Examine the Short-Term Effects of Affirmative Action in Higher Education.
http://www.anpec.org.br/encontro/2012/inscricao/files_I/i11-bf274530ff31757fcd47bdefac612a4e.docx: acesso em 29/5/2013.

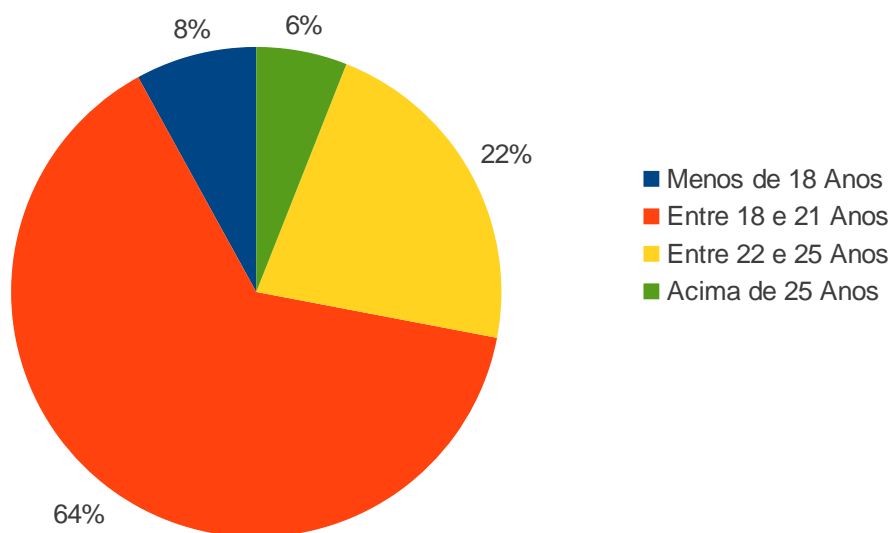
TELLES, E. & BAILEY, S. **Políticas contra o racismo e a opinião pública: comparações entre Brasil e Estados Unidos**. Opinião pública, Campinas, vol. VIII, n. 1, 2002, pp.30-39.

TRAGTENBERG, M. H. R. *ET alli*. **Como aumentar a proporção de negros na universidade?** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006. Acesso mar/2013. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a10.pdf>.

VASCONCELLOS, L. **Economia da Educação**, Banco Itaú, Elsevier. Acesso internet ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewfile/06/2 acesso em 22/4/2013.

ANEXOS

Gráfico 1 - Idades dos Sujeitos da Pesquisa



Anexo AA - Trata de questões socioeconômicas de estudantes da UnB³.

3

Fonte: COSTA, M. N. M. C. (2010).

Gráfico 2 - Cursos Pesquisados na UnB

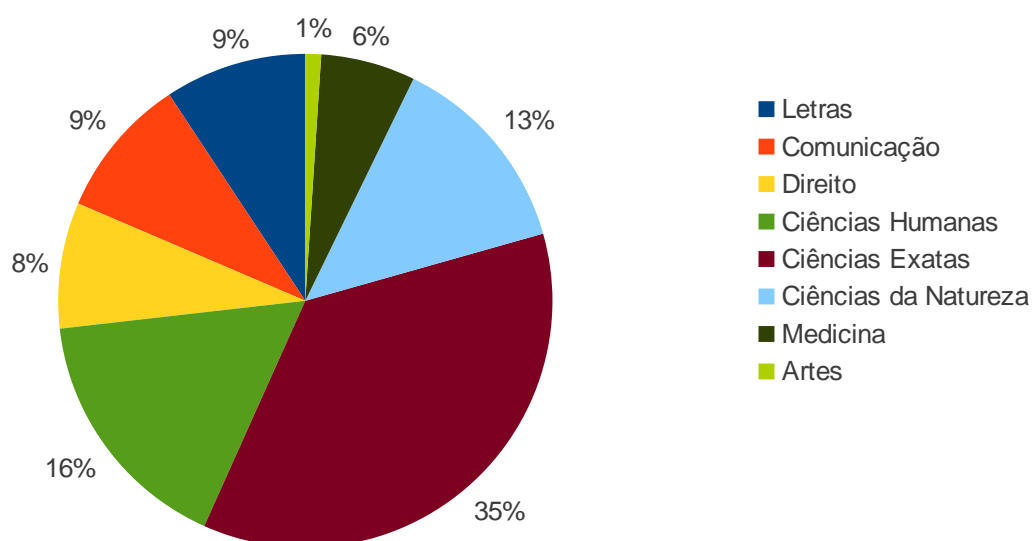


Gráfico 3 - Sexo dos Pesquisados

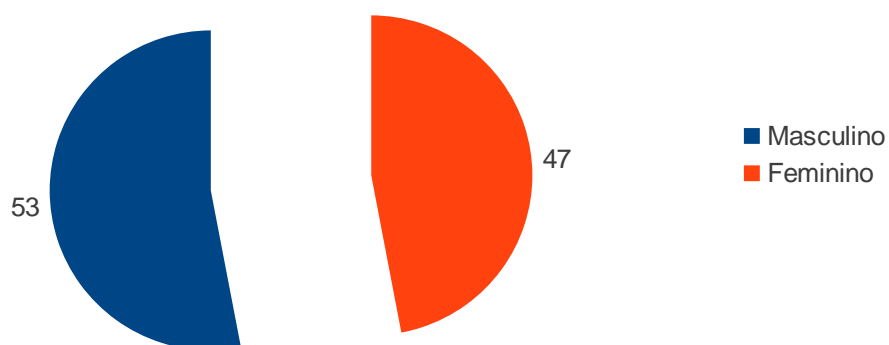


Gráfico 4 - Cor dos Pesquisados

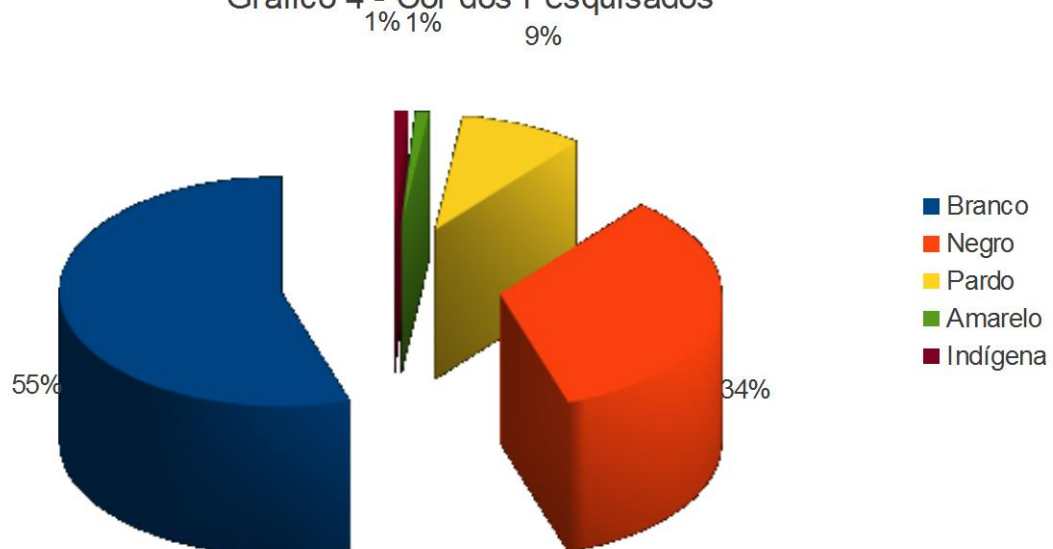


Gráfico 5 - Onde Cursaram o Ensino Médio

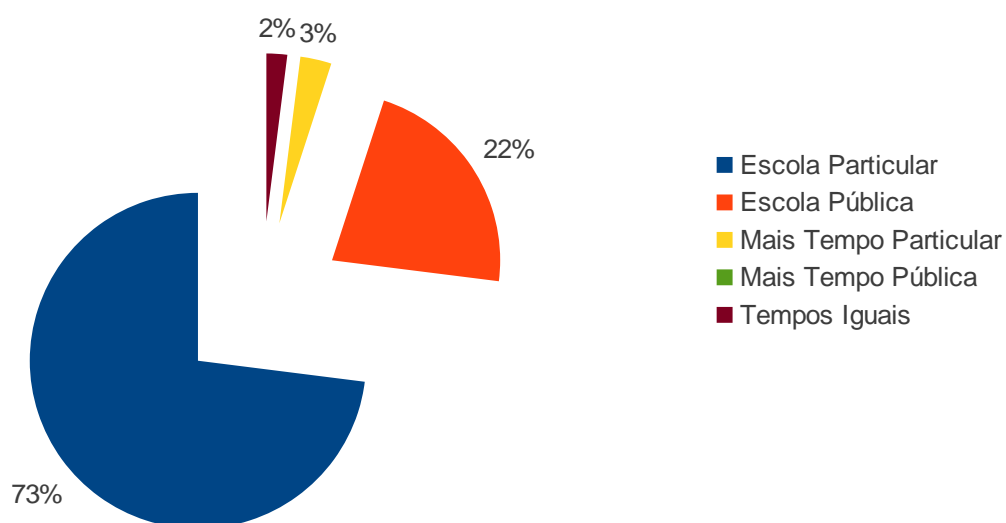


Gráfico 6 - Maior Possibilidade de Aprovação

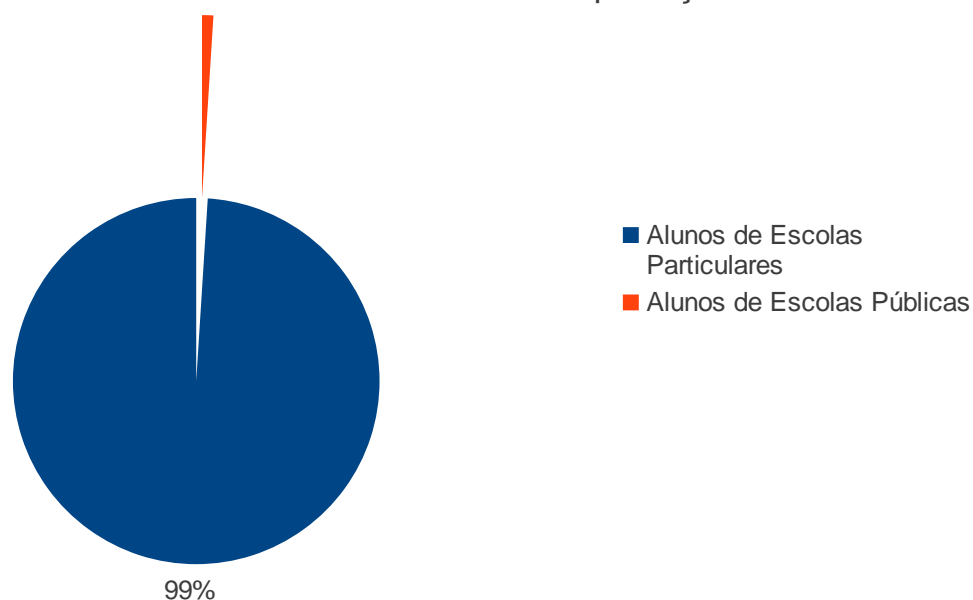


Gráfico 7 - Quem Mais Sofre Prejuízo

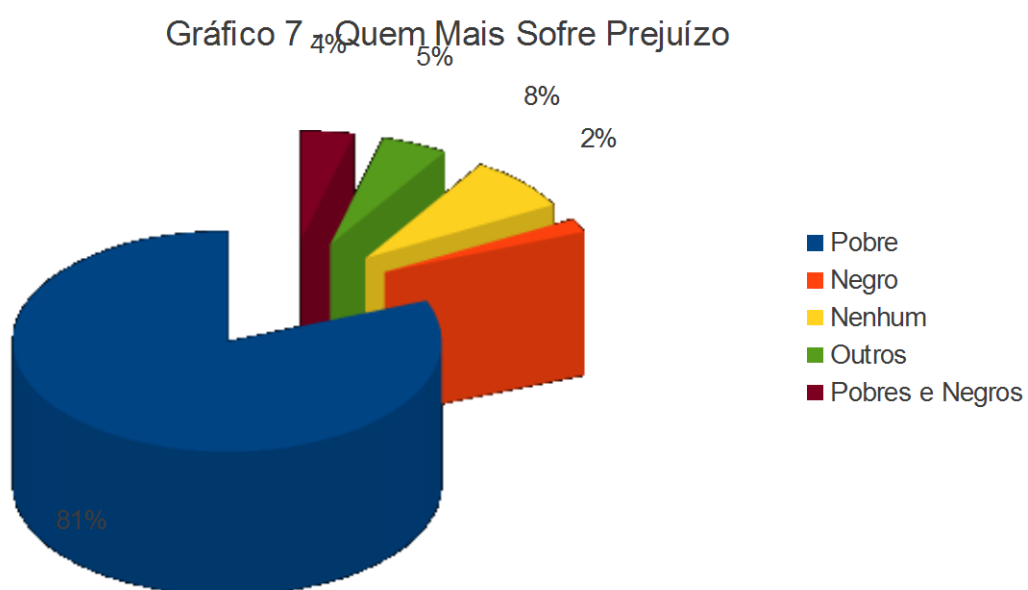


Gráfico 8 - Reduz Disparidades

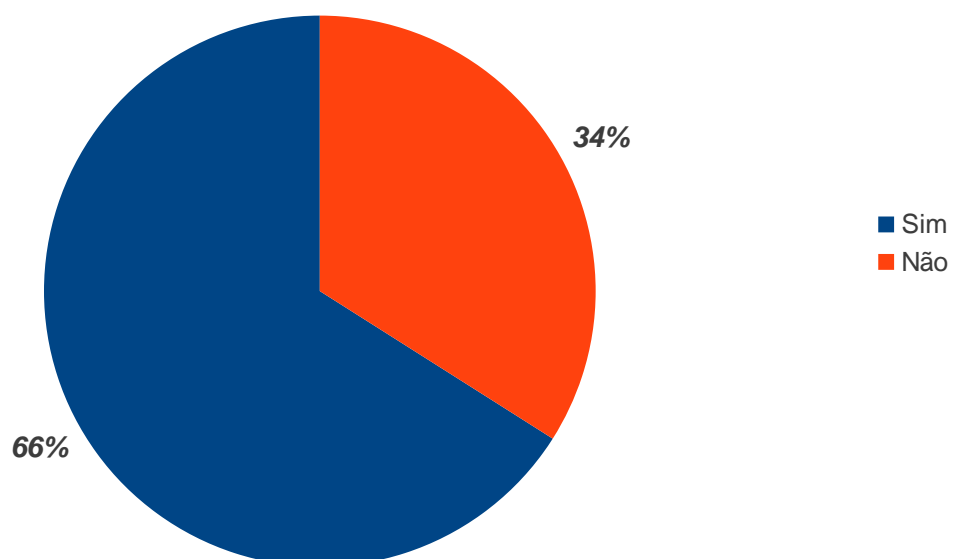


Gráfico 9 - Ação Afrimativa

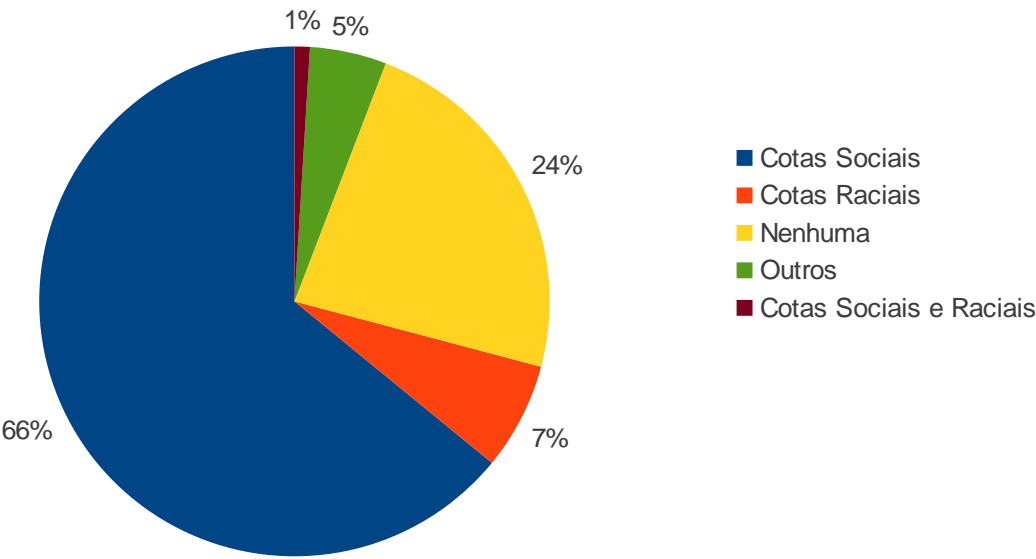
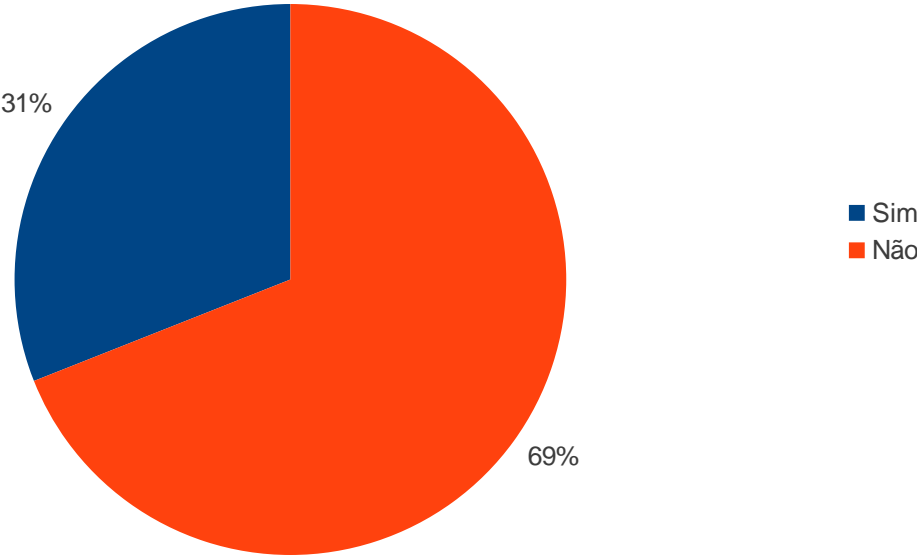


Gráfico 10 -Melhorias na Educação Básica



Anexo AB - Rendimento de alunos no primeiro semestre de curso na UnB⁴.

Tabela 1 - Vestibular UnB (2º/2004): agrupamento dos cursos pelas médias e desvios padrão dos argumentos finais dos aprovados.

Áreas	Grupos	Curso	Argums. Finais		Intervalos das médias
			Médias	DP	
Humanidades	Desemp. alto	Direito - Not.	296,4	40,5	> 138,3
		Relações Internacionais	248,0	31,1	
		Comunicação Social	194,9	46,2	
		Ciência Política	187,4	36,5	
		Ciências Econômicas	185,0	53,4	
		Arquitetura e Urbanismo	152,2	61,1	
	Desemp. médio	Desenho Industrial(Bach.)	138,3	56,9	<= 138,3 & >= 36,7
		História	134,0	62,3	
		Administração	132,8	42,4	
		Administração - Not.	109,5	47,2	
		Letras - Tradução	97,1	67,6	
		Letras - Português(Bach./Lic.)	93,4	54,5	
		Ciências Sociais	91,5	44,2	
		Filosofia	85,6	75,2	
		Ciências Contábeis	76,5	40,0	
		Geografia	72,2	39,1	
		Letras - Português(Lic.) - Not.	69,8	43,5	
		Ciências Contábeis - Not.	52,6	57,4	
		Letras - Francês(Bach./Lic.)	51,2	87,0	
	Desemp. baixo	Letras - Espanhol(Lic.) - Not.	37,9	80,3	
		Letras - Japonês(Lic.) - Not.	27,3	84,2	
		Letras - Inglês(Bach./Lic.)	27,1	53,8	
		Arquivologia - Not.	23,4	45,6	
		Serviço Social	22,1	38,9	
		Letras - Portug. Brasil 2ª Língua(Lic.)	20,1	41,7	
		Biblioteconomia	6,6	39,8	
		Artes Plásticas(Bach./Lic.)	3,9	47,8	
		Pedagogia	-5,5	33,7	
		Educ. Artística - Música (Lic.)	-10,6	61,1	
		Pedagogia - Not.	-16,3	45,6	
		Artes Plásticas (Lic.) - Not.	-44,2	77,3	
		Música(Bach.)	-47,8	84,9	
		Artes Cênicas(Bach.)	-59,6	46,3	
		Educ. Artística - Artes Cênicas (Lic.)	-67,8	61,2	
	Área	Total	87,5	101,7	
Ciências	Desemp. alto	Engenharia Mecatrônica	286,7	69,6	> 185,8
		Engenharia Elétrica	251,8	48,4	
		Ciência da Computação(Bach.)	233,0	53,3	
		Engenharia de Redes de Comunicação	216,9	45,6	
		Engenharia Mecânica	203,8	55,6	
		Ciências Biológicas(Bach./Lic.)	193,5	68,0	
	Desemp. médio	Física(Bach./Lic./Fis. Computacional)	165,6	70,7	<=185,8 & >=94,7
		Engenharia Civil	148,5	71,6	
		Ciências Biológicas(Lic.) - Not.	123,2	69,1	
		Física(Lic.) - Not.	107,2	70,2	
		Química(Bach.)	102,8	77,6	
		Estatística	102,2	58,9	
	Desemp. baixo	Agronomia	96,4	59,9	<94,7
		Matemática(Lic.) - Not.	85,7	65,4	
		Engenharia Florestal	84,1	49,8	
		Computação(Lic.) - Not.	78,2	63,4	
		Matemática(Bach./Lic.)	73,6	86,8	
		Química(Lic.) - Not.	72,3	39,9	
	Área	Total	140,3	91,1	
Saúde	Desemp. alto	Medicina	386,8	28,5	>234,1
	Desemp. médio	Odontologia	196,7	58,1	<=234,1 & <=124,3
		Farmácia	191,0	55,5	
		Nutrição	167,0	92,4	
		Psicologia	166,1	63,0	
		Medicina Veterinária	140,5	54,1	
	Desemp. baixo	Enfermagem e Obstetrícia	119,2	39,4	<124,3
		Educação Física	65,5	37,5	
	Área	Total	179,2	109,7	
Total UnB			115,4	105,1	

Fonte: Velloso (2005)

Tabela 2 - Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos

Grandes áreas	Grupos de cursos	Tipo de Seleção	Demanda Média	Diferença* Universal/Cotas (%)
Humanidades	Desempenho Alto	Universal	27,58	77%
		Cotas	15,60	
	Desempenho Médio	Universal	13,48	35%
		Cotas	9,96	
	Desempenho Baixo	Universal	10,88	7%
		Cotas	10,19	
	Total Humanidades	Universal	15,78	38%
		Cotas	11,40	
Ciências	Desempenho Alto	Universal	16,47	153%
		Cotas	6,50	
	Desempenho Médio	Universal	11,41	102%
		Cotas	5,86	
	Desempenho Baixo	Universal	10,98	40%
		Cotas	7,85	
	Total Ciências	Universal	12,84	94%
		Cotas	6,63	
Saúde	Desempenho Alto	Universal	82,34	151%
		Cotas	32,86	
	Desempenho Médio	Universal	22,99	137%
		Cotas	9,71	
	Desempenho Baixo	Universal	30,93	20%
		Cotas	25,71	
	Total Saúde	Universal	33,90	93%
		Cotas	17,59	
Total Geral		Universal	17,10	60%
		Cotas	10,70	

Fonte: CESPE/UnB

*As diferenças foram calculadas do sistema universal (maior) em relação ao sistema de cotas (menor)

Tabela 3 - Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004 e 2º/2005: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos

Grandes áreas	Grupos de cursos	Tipo de Seleção	Demanda Média 2/2004	Diferença Universal/Cotas (%) 2/2004	Demanda Média 2/2005	Diferença Universal/Cotas (%) 2/2005
Humanidades	Desempenho Alto	Universal	27,58	77%	21,27	109%
		Cotas	15,60		10,16	
	Desempenho Médio	Universal	13,48	35%	12,98	27%
		Cotas	9,96		10,24	
	Desempenho Baixo	Universal	10,88	7%	9,71	4%
		Cotas	10,19		9,35	
	Total Humanidades	Universal	15,78	38%	13,73	39%
		Cotas	11,40		9,88	
Ciências	Desempenho Alto	Universal	16,47	153%	15,18	105%
		Cotas	6,50		7,42	
	Desempenho Médio	Universal	11,41	102%	10,89	32%
		Cotas	5,66		8,11	
	Desempenho Baixo	Universal	10,98	40%	10,55	21%
		Cotas	7,85		8,74	
	Total Ciências	Universal	12,84	94%	12,04	49%
		Cotas	6,63		8,1	
Saúde	Desempenho Alto	Universal	82,34	151%	84,86	165%
		Cotas	32,86		32	
	Desempenho Médio	Universal	22,99	137%	20,82	60%
		Cotas	9,71		13	
	Desempenho Baixo	Universal	30,93	20%	21,76	17%
		Cotas	25,71		18,57	
	Total Saúde	Universal	33,90	93%	30,51	76%
		Cotas	17,59		17,31	
Total Geral		Universal	17,10	60%	15,26	49%
		Cotas	10,70		10,26	

Fonte: CESPE/UnB

Tabela 4: Evolução da demanda por vagas em vestibulares da UnB, 1999-2004 (2º vestibular)

	Grupos	1999	2000	2001	2002	2003	Média:1999 - 2003	2004		
								Universal	Cotas	Total
Humanidade	Alto Desempenho	19,5	23,6	23,9	22,7	21,4	22,2	27,6	15,6	25,2
	Médio Desempenho	9,8	13,6	13,8	14,2	11,7	12,6	13,5	10,0	12,8
	Baixo Desempenho	6,7	10,6	11,6	9,8	10,8	9,9	10,9	10,2	10,7
Ciências	Alto Desempenho	13,8	14,0	17,7	15,6	14,2	15,1	16,5	6,5	14,5
	Médio Desempenho	8	10,0	11,1	11,0	10,0	10,0	11,4	5,7	10,3
	Baixo Desempenho	8,2	12,0	12,6	10,5	10,7	10,8	11,0	7,8	10,4
Saúde	Alto Desempenho	59,6	54,9	68,4	63,1	64,4	62,1	82,3	32,9	72,7
	Médio Desempenho	20,7	23,6	24,4	22,0	19,9	22,1	23,0	9,7	20,4
	Baixo Desempenho	15,4	25,9	23,7	20,7	23,5	21,8	30,9	25,7	29,9
Total UnB		12,2	15,6	16,7	15,5	14,7	14,9	17,1	10,7	15,8

Fonte: Velloso (2005) adaptado

Tabela 5 - Desempenho dos candidatos no vestibular (escore bruto), por área do conhecimento e sistema de seleção (%): Candidatos com AF

Área do conhecimento	Sistema de seleção	Nível do escore bruto		
		Baixo	Alto	Total
Humanidades	Cotas	64,3	35,7	100,0
	Universal	48,7	51,3	100,0
	Total	50,7	49,3	100,0
Ciências	Cotas	62,0	38,0	100,0
	Universal	48,9	51,1	100,0
	Total	50,2	49,8	100,0
Saúde	Cotas	60,7	39,3	100,0
	Universal	48,8	51,2	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 6: Nível do desempenho dos candidatos ao vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%) - Candidatos com AF

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Nível do Escore Bruto		
			EB Baixo	EB Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	60,7%	39,3%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,4%	36,6%	100,0%
		Universal	49,4%	50,6%	100,0%
		Total	51,3%	48,7%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	61,9%	38,1%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	51,5%	48,5%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	58,8%	41,2%	100,0%
		Universal	50,2%	49,7%	100,0%
		Total	51,0%	49,0%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,4%	36,6%	100,0%
		Universal	49,0%	51,0%	100,0%
		Total	50,3%	49,7%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	58,8%	41,2%	100,0%
		Universal	49,0%	51,0%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	55,3%	44,7%	100,0%
		Universal	50,5%	49,5%	100,0%
		Total	50,9%	49,1%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	62,7%	37,3%	100,0%
		Universal	49,0%	41,0%	100,0%
		Total	50,1%	49,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	55,8%	44,2%	100,0%
		Universal	50,2%	49,8%	100,0%
		Total	51,2%	48,8%	100,0%

Tabela 7: Candidatos ao 2º/2004 vestibular da UnB: Média de Escores Brutos(EB) por Grupos de Cursos

Grandes Áreas	Grupos de Cursos	Tipo de Seleção	Média EB	Diferença Univ/Cot
Humanidades	Alto desempenho	Universal	107,52	29,07%
		Cotas	83,30	
		Total	104,02	
	Médio desempenho	Universal	85,92	27,35%
		Cotas	67,47	
		Total	82,54	
	Baixo desempenho	Universal	64,19	19,55%
		Cotas	53,69	
		Total	61,65	
Ciências	Alto desempenho	Universal	108,15	23,44%
		Cotas	87,61	
		Total	106,11	
	Médio desempenho	Universal	92,26	25,26%
		Cotas	73,66	
		Total	90,04	
	Baixo desempenho	Universal	83,55	17,71%
		Cotas	70,98	
		Total	81,32	
Saúde	Alto desempenho	Universal	133,70	13,90%
		Cotas	117,39	
		Total	132,04	
	Médio desempenho	Universal	87,22	27,50%
		Cotas	68,41	
		Total	85,25	
	Baixo desempenho	Universal	67,86	18,22%
		Cotas	57,41	
		Total	65,56	

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 8 - Desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento e sistema de seleção (%)

Área do conhecimento	Sistema de seleção	Nível do escore bruto		
		Baixo	Alto	Total
Humanidades	Cotas	64,2	35,8	100,0
	Universal	46,7	53,3	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0
Ciências	Cotas	71,3	28,7	100,0
	Universal	45,3	54,7	100,0
	Total	50,2	49,8	100,0
Saúde	Cotas	75,5	24,5	100,0
	Universal	43,7	56,3	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 9: Nível do desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%)

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Nível do Escore Bruto		
			EB Baixo	EB Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	67,9%	32,1%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	50,6%	49,4%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	81,0%	19,0%	100,0%
		Universal	42,6%	57,4%	100,0%
		Total	50,1%	49,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	73,3%	26,7%	100,0%
		Universal	47,7%	52,3%	100,0%
		Total	52,3%	47,7%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	81,6%	18,4%	100,0%
		Universal	43,2%	56,8%	100,0%
		Total	50,8%	49,2%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	89,5%	10,5%	100,0%
		Universal	44,1%	55,9%	100,0%
		Total	51,8%	48,2%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	79,5%	20,5%	100,0%
		Universal	44,9%	55,1%	100,0%
		Total	51,8%	48,2%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	57,1%	42,9%	100,0%
		Universal	51,7%	48,3%	100,0%
		Total	52,8%	47,2%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	82,1%	17,9%	100,0%
		Universal	44,7%	55,3%	100,0%
		Total	52,1%	47,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	50,0%	50,0%	100,0%
		Universal	51,9%	48,1%	100,0%
		Total	51,5%	48,5%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 10: IRA/Desempenho por Área do Conhecimento e sistema de seleção (por mediana da área)

Área do Conhecimento	Sistema de Seleção	IRA		
		IRA Baixo	IRA Alto	Total
Humanidades	Cotas	60,8%	39,2%	100,0%
	Universal	49,9%	50,1%	100,0%
	Total	52,0%	48,0%	100,0%
Ciências	Cotas	70,4%	29,6%	100,0%
	Universal	45,5%	54,5%	100,0%
	Total	50,2%	49,8%	100,0%
Saúde	Cotas	55,1%	44,9%	100,0%
	Universal	48,2%	51,8%	100,0%
	Total	49,6%	50,4%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 11: IRA/Desempenho por Grupos de curso e sistema de seleção (por mediana da cada grupo)

Área	Grupos	Sistema de Seleção	IRA		
			Baixo	Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	60,4%	39,6%	100,0%
		Universal	50,5%	49,5%	100,0%
		Total	52,5%	47,5%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,1%	36,9%	100,0%
		Universal	51,9%	48,1%	100,0%
		Total	54,1%	45,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	57,3%	42,7%	100,0%
		Universal	48,8%	51,2%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	78,9%	21,1%	100,0%
		Universal	43,2%	56,8%	100,0%
		Total	50,3%	49,7%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	68,4%	31,6%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	59,0%	41,0%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	48,7%	51,3%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	28,6%	71,4%	100,0%
		Universal	55,2%	44,8%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	53,6%	46,4%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	78,6%	21,4%	100,0%
		Universal	42,6%	57,4%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 12: Escore bruto em relação ao IRA por área do conhecimento

Área	Sistema de Seleção			IRA alto e baixo		Total
				IRA Baixo	IRA Alto	
Humanidades	Universal	Escore bruto	EB Baixo	48,0%	52,0%	100,0%
			EB Alto	51,7%	48,3%	100,0%
		Total		49,9%	50,1%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	60,3%	39,7%	100,0%
			EB Alto	61,8%	38,2%	100,0%
		Total		60,8%	39,2%	100,0%
Ciências	Universal	Escore bruto	EB Baixo	49,1%	50,9%	100,0%
			EB Alto	42,5%	57,5%	100,0%
		Total		45,5%	54,5%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	78,0%	22,0%	100,0%
			EB Alto	51,5%	48,5%	100,0%
		Total		70,4%	29,6%	100,0%
Saúde	Universal	Escore bruto	EB Baixo	47,7%	52,3%	100,0%
			EB Alto	48,6%	51,4%	100,0%
		Total		48,2%	51,8%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	62,2%	37,8%	100,0%
			EB Alto	33,3%	66,7%	100,0%
		Total		55,1%	44,9%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 13: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Humanidades

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Escore Bruto (EB)	Baixo	Alto	Total
Humanidades	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	61,1%	38,9%	100,0%
			EB Alto	58,8%	41,2%	100,0%
			Total	60,4%	39,6%	100,0%
		Universal	EB Baixo	56,1%	43,9%	100,0%
			EB Alto	45,6%	54,4%	100,0%
			Total	50,5%	49,5%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	66,2%	33,8%	100,0%
			EB Alto	50,0%	50,0%	100,0%
			Total	63,1%	36,9%	100,0%
		Universal	EB Baixo	62,3%	37,7%	100,0%
			EB Alto	44,2%	55,8%	100,0%
			Total	51,9%	48,1%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	61,8%	38,2%	100,0%
			EB Alto	45,0%	55,0%	100,0%
			Total	57,3%	42,7%	100,0%
		Universal	EB Baixo	46,6%	53,4%	100,0%
			EB Alto	50,8%	49,2%	100,0%
			Total	48,8%	51,2%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 14: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Ciências

Ciências	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	80,6%	19,4%	100,0%
			EB Alto	71,4%	28,6%	100,0%
			Total	78,9%	21,1%	100,0%
		Universal	EB Baixo	47,8%	52,2%	100,0%
			EB Alto	39,8%	60,2%	100,0%
			Total	43,2%	56,8%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	73,5%	26,5%	100,0%
			EB Alto	25,0%	75,0%	100,0%
			Total	68,4%	31,6%	100,0%
		Universal	EB Baixo	50,0%	50,0%	100,0%
			EB Alto	43,3%	56,7%	100,0%
			Total	46,2%	53,8%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	67,7%	32,3%	100,0%
			EB Alto	25,0%	75,0%	100,0%
			Total	59,0%	41,0%	100,0%
		Universal	EB Baixo	49,3%	50,7%	100,0%
			EB Alto	43,7%	56,3%	100,0%
			Total	46,2%	53,8%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 15: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Saúde

Saúde	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	25,0%	75,0%	100,0%
			EB Alto	33,3%	66,7%	100,0%
			Total	28,6%	71,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	60,0%	40,0%	100,0%
			EB Alto	50,0%	50,0%	100,0%
			Total	55,2%	44,8%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	56,5%	43,5%	100,0%
			EB Alto	40,0%	60,0%	100,0%
			Total	53,6%	46,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	56,9%	43,1%	100,0%
			EB Alto	42,9%	57,1%	100,0%
			Total	49,1%	50,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	85,7%	14,3%	100,0%
			EB Alto	71,4%	28,6%	100,0%
			Total	78,6%	21,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	42,9%	57,1%	100,0%
			EB Alto	42,3%	57,7%	100,0%
			Total	42,6%	57,4%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB